

ISSN 1998-2720

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Орловского государственного университета

Научный журнал



№ 1(98)
2023

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)

Айзенштадт 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. (Белорусь)

И.о. ответственного редактора

Дудина Е.Ф. канд. филол. наук

Адрес редакции:

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

Тел.: +7 9050460601

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

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

Подписной индекс 43366

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

© Коллектив авторов, 2023

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2023

Содержание

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Войт И.А.

ПРИДНЕСТРОВСКОЕ ПОГРАНИЧЬЕ В ДРЕВНОСТИ: ОТ КИММЕРИЙЦЕВ

ДО СЛАВЯНСКОГО ЗАСЕЛЕНИЯ 7

Гуларян А.Б., Филонов В.И.

УЧАСТИЕ САМОДЕЯТЕЛЬНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В РАЗВИТИИ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА В ПОРЕФОРМЕННОЙ РОССИИ (1870–1910 гг.) 12

Дрожжаков Р.А.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ АСПЕКТ ВОЕННОЙ РЕФОРМЫ РККА В 20-е ГОДЫ

..... 18

Ерофеева Г.И.

ИМЕНИЕ ОСТРОВЫ ВЕЛИКОГО КНЯЗЯ МИХАИЛА АЛЕКСАНДРОВИЧА КАК ПРИМЕР

ОБРАЗЦОВОГО ЧАСТНОВАЛАДЕЛЬЧЕСКОГО ПОМЕСТЬЯ КОНЦА XIX – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX вв.

ОСОБЕННОСТИ И СПЕЦИФИКА ПРОИЗВОДСТВА 21

Журавская А.В.

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

В БРЯНСКОЙ ГУБЕРНИИ. 1920-е гг. 30

Зеленская Ю.Н., Климентьев Н.Д.

РЕЭВАКУАЦИЯ КАРЕЛО-ФИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА 35

Красов А.В.

ПОЛОЖЕНИЕ И СТАТУС ПРАВОСЛАВНОГО ВЕРОИСПОВЕДАНИЯ

В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ К НАЧАЛУ XX ВЕКА 40

Красов А.В.

ПОЛОЖЕНИЕ ПРАВОСЛАВНОГО ДУХОВЕНСТВА В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

К НАЧАЛУ XX ВЕКА 48

Малай В.В.

ПРОБЛЕМЫ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ В ИСПАНИИ 1936–1939 гг. В КОНТЕКСТЕ

ИТАЛО-СОВЕТСКИХ ОТНОШЕНИЙ 58

Михальченко С.И., Ткаченко Е.В.

Е.В. СПЕКТОРСКИЙ О РОЛИ ХРИСТИАНСТВА В ИСТОРИИ. 65

Пажевак С.Б.

НАЧАЛО ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ В ГРЕЦИИ (1946–1949 гг.)

ГЛАЗАМИ БРИТАНСКОЙ ГАЗЕТЫ "ДЕЙЛИ ГЕРАЛЬД" 68

Первушина Л.В., Сергеев В.А., Первушин В.В.

СЛУЖЕНИЕ СВОЕМУ НАРОДУ (ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ СЕЛА ДРОСКОВО) 73

Потворов А.И.

«ДИСЦИПЛИНИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТРОЮ И ГИМНАСТИКЕ» В РОССИЙСКИХ ШКОЛАХ

КАК ПРЕДМЕТ ОБСУЖДЕНИЯ НАКАНУНЕ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ 77

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Алешина Л.В.

АППОЗИТИВНЫЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ КАК СРЕДСТВО НОМИНАЦИИ ЛИЦ МУЖСКОГО ПОЛА

В ИДИОСТИЛЕ Н.С. ЛЕСКОВА 82

Антонова М.В., Алешина Л.В., Криволапов В.Н.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО В СКАЗКАХ А.С. ПУШКИНА И БРАТЬЕВ ГРИММ 91

Антонова М.В., Попова В.И.

ЧУДО ИЩЕЛЕНИЯ ТАЙДУЛЫ В ЦЕРКОВНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПОВЕСТИ

П.А. РОССИЕВА «СВЯТИТЕЛЬ АЛЕКСИЙ» 94

Бельская А.А., Алешина Л.В., Криволапов В.Н.

МИФОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДТЕКСТ ЖЕНСКИХ ИМЁН В РОМАНЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «НОВЬ» 97

Дорохина Т.Ю., Антонова М.В., Алешина Л.В., Изотов В.П.

«НОВЫЕ ЗОЛУШКИ» ТАТЬЯНЫ УСТИНОВОЙ. 104

Изотов В.П.

«ХРОМАЯ СУДЬБА» БРАТЬЕВ СТРУГАЦКИХ И «ДВЕ СУДЬБЫ» ВЫСОЦКОГО

..... 108

Караханян Н.Ж.

СМЫСЛОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНЦЕПТА «ГОРЕ» В ПОВЕСТИ

М. ГОРЬКОГО «ГОРЕМЫКА ПАВЕЛ» 111

| | |
|--|-----|
| Коньшев Е.М., Белова Т.В., Криволапов В.Н. ПРОБЛЕМА НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РОМАНАХ И.С. ТУРГЕНЕВА | 115 |
| Лымарь Н.В., Степанова Н.С., Михеичева Е.А., Изотов В.П. КОНЦЕПТ «СВОБОДА» В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОМ ПОВЕСТВОВАНИИ М.А. ОСОРГИНА «ВРЕМЕНА»: К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА | 119 |
| Попова В.И. ИСТОЧНИКИ СЮЖЕТА ЦЕРКОВНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПОВЕСТИ П.А. РОССИЕВА «НА СЕВЕРЕ ДИКОМ» | 125 |
| Пушкарева И.А. СЛОВО-ОБРАЗ «СЧАСТЬЕ» В ЛИРИКЕ М. И. ЦВЕТАЕВОЙ | 128 |
| Старцева И.Л., Шаравин А.В., Антюхов А.В., Михеичева Е.А. РОМАН «ГЛУБОКИЕ РАНЫ» П. ПРОСКУРИНА: ИДЕОЛОГИЯ, ВЫПРАВЛЕННАЯ БИОГРАФИЕЙ. СТАТЬЯ ПЕРВАЯ | 135 |
| Старцева И.Л., Шаравин А.В., Антюхов А.В., Михеичева Е.А. РОМАН «ГЛУБОКИЕ РАНЫ» П. ПРОСКУРИНА: ИДЕОЛОГИЯ, ВЫПРАВЛЕННАЯ БИОГРАФИЕЙ. СТАТЬЯ ВТОРАЯ | 144 |
| Струкова Т.В., Дудина Е.Ф., Антюхов А.В. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ СТИХОТВОРНЫХ ЗАГАДОК ЖУРНАЛА «ЕЖЕМЕСЯЧНЫЕ СОЧИНЕНИЯ, К ПОЛЬЗЕ И УВЕСЕЛЕНИЮ СЛУЖАЩИЕ» | 151 |
| Сунь Е. ИДЕЯ «ЛИТЕРАТУРНОСТИ» В РАБОТАХ ЦЯНЬ ЧЖУНШУ: В СОПОСТАВЛЕНИИ С Ю. Н. ТЫНЯНОВЫМ | 156 |
| Чевтаев А.А. ОДИССЕЙ В МИФОПОЭТИКЕ М. ЗЕНКЕВИЧА (О СЮЖЕТЕ И СИМВОЛИКЕ СТИХОТВОРЕНИЯ «ТЕНИ») | 161 |
| ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ | |
| Алексеева Е.Н. ОБ АКТУАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ | 168 |
| Амелина О.Ю. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ТВОРЧЕСКИ МОТИВИРОВАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЮ: СОВРЕМЕННЫЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ | 173 |
| Амеличкин А.В. ОБУЧЕНИЕ PR-ПРОЕКТИРОВАНИЮ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 178 |
| Бархатов М.Н. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ» ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ | 181 |
| Бельгай Н.В. КОЛЛАБОРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ | 187 |
| Бубнова С.Ю., Карякина С.Н. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОПИНГ-ПОВЕДЕНЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ | 190 |
| Бычкова Н.В., Волков В.В., Лапыко Т.П. МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ | 194 |
| Ван Мэй, Зубрилин К. М. ПРОБЛЕМАТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ КИТАЯ И РОССИИ | 197 |
| Власов В.В. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МОДУЛЯ «НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СЛУЖБЫ В ОВД. СЛУЖЕБНЫЙ ЭТИКЕТ» У СОТРУДНИКОВ, ВПЕРВЫЕ ПРИНИМАЕМЫХ НА СЛУЖБУ В ОВД | 201 |
| Гедулянов М.Т. ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ | 207 |
| Гедулянов М.Т., Гедулянова Н.С. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ | 211 |
| Горбачева О.А., Горлова Ю.И., Журавская Н.В. ОСОБЕННОСТИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА | 216 |
| Горлова Ю.И., Горбачева О.А., Молчанов А.С. ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА ОГУ ИМ. И.С. ТУРГЕНЕВА | 222 |
| Грибков Д.Н. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СОЗДАНИЯ САЙТОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 51.03.06 БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ | 228 |
| Державина Н.М. ВАЖНОСТЬ СЕЗОННОЙ ПРАКТИКИ ПО БОТАНИКЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА ПО НАПРАВЛЕНИЮ 060301 БИОЛОГИЯ | 230 |
| Ефанова О.А. ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ | 233 |
| Жукова М.И., Звонарева Е.А. ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ХИМИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ | 240 |
| Карева Н.В., Дулепова Ю.В. АНАЛИТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВОЕННОГО ВУЗА | 244 |
| Кашина С.В., Архипенко М.А. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ СРЕДНЕАЗИАТСКОГО РЕГИОНА В РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ | 247 |
| Кошкина Е.Н., Орлова Е.Р. О ФОРМИРОВАНИИ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИИ | 251 |
| Кудинова Т.А. ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ СПЕЦИФИКЕ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ТРЕХКОМПОНЕНТНЫХ СУБСТАНТИВНЫХ ТЕРМИНОВ | 258 |
| Кулагина Т.И. ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ | 261 |
| Лидинфа Е.П., Баранова С.В., Чернухина Г.Н. ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВОГО РЕСУРСА | 266 |

| | |
|--|-----|
| Литвиненко И.Л. ПРОЦЕССЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА И МАРКЕТИНГА | 275 |
| Макарова В.Н., Чурюкина О.А. ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРОИСХОЖДЕНИЕМ СЛОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА | 279 |
| Махонин Е.В. ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТАМИ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ БИОТЕХНОЛОГИИ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ» | 284 |
| Михалёва И.С. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА | 287 |
| Мурашова С.В. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОСТРОЕНИЯ БЕСКОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ | 291 |
| Напсо М.Д. ИНТЕРАКТИВНОСТЬ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРИНЦИП | 296 |
| Николаев В.А., Селиверстов С.Н., Шошин М.А., Алексахина С.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ | 300 |
| Образцов П.И., Образцов И.П. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ | 304 |
| Оськина С.В. СЛУЖБА ПРИМИРЕНИЯ (МЕДИАЦИИ) В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ КАК ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ | 309 |
| Переведенцева Е.В., Дугина С.Ю., Губарева Л.И., Кузнецова Е.В. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 314 |
| Писаный Д.М. СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ЭЛЕМЕНТ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ И ВОЗМОЖНОСТИ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ ПО ИХ УКРЕПЛЕНИЮ | 320 |
| Писклова М.В., Бекоева М.И. ПОВЫШЕНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ | 326 |
| Поседько С.В. ОРГАНИЗАЦИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ) | 331 |
| Рыманова Т.Е., Тарасов К.Е., Тарасова О.В., Черноусова Н.В. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАЛЕКТИКИ ГНОСЕОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРЕСА (НА ПРИМЕРЕ МАТЕМАТИКИ) | 336 |
| Сальникова О.С., Селяничев О.Л. ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОГРАММЕ «ГЕОИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ» | 341 |
| Свиридкина Е.О., Зубрилин К.М., Раздобарина Л.А. ОБУЧЕНИЯ ГРАФОМОТОРНЫМ НАВЫКАМ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА | 345 |
| Силаева Ж.Г., Коренькова Е.А., Тяпкина А.П., Тяпкин А.С. ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ – ЛАНДШАФТНЫХ АРХИТЕКТОРОВ | 350 |
| СТРУКОВА Т.В. ПОЭТИЧЕСКАЯ ЗАГАДКА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ | 354 |
| Тихий В.И., Кудинова А.Ю. ТИПОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ | 360 |
| Торгачев Д.Н., Торгачев В.Д. РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ | 364 |
| Черникова С.М., Ягунова Т.А., Очилов Ф.Э. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКЕ | 367 |
| Чеченихина О.С., Смирнова Е.С., Синько В.Н. ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКОВ ЗДОРОВОГО ПИТАНИЯ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ | 371 |
| Щачкова Э.В. ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ ХУДОЖНИКОВ-ЖИВОПИСЦЕВ | 377 |
| Шульдешова Н.В., Алексеенко А.А. О ПОДХОДАХ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ | 381 |
| Яковлева Е.В., Бельх А.С. ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И ЕГО РЕЗУЛЬТАТИВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ | 385 |
| Яковлева Е.В., Бельх А.С. ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК РЕЗУЛЬТАТ ИХ ПОДГОТОВКИ | 391 |
| РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ | 395 |
| ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ | 396 |
| ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ | 396 |
| РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ | 397 |

| | |
|--|-----|
| Karakhanyan N.J. CONCEPTUAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF THE GRIEF IN THE HISTORY OF M. GORKY «THE WRETCH PAVEL» | 111 |
| Konyshov E.M., Belova T.V., Krivolapov V.N. THE PROBLEM OF NATIONAL IDENTITY IN THE NOVELS OF I.S. TURGENEV | 115 |
| Lymar N.V., Stepanova N.S., Mikheicheva E.A., Izotov V.P. THE CONCEPT «FREEDOM» IN THE AUTOBIOGRAPHICAL BOOK «VREMENA» («THE TIMES») BY M.A. OSORGIN: TO THE STATEMENT OF THE QUESTION | 119 |
| Popova V.I. SOURCES OF THE PLOT OF THE CHURCH-HISTORICAL STORY BY P.A. ROSSIEV “IN THE WILD NORTH” | 125 |
| Pushkareva I.A. THE WORD-IMAGE “HAPPINESS” IN THE LYRIC POETRY BY M. I. TSVETAeva | 128 |
| Startseva I.L., Sharavin A.V., Antyukhov A.V., Mikheicheva E.A. THE NOVEL «DEEP WOUNDS» BY P. PROSKURIN: IDEOLOGY CORRECTED BY BIOGRAPHY. ARTICLE ONE | 135 |
| Startseva I.L., Sharavin A.V., Antyukhov A.V., Mikheicheva E.A. THE NOVEL «DEEP WOUNDS» BY P. PROSKURIN: IDEOLOGY CORRECTED BY BIOGRAPHY. ARTICLE TWO | 144 |
| Strukova T.V., Dudina E.F., Antyukhov A.V. ARTISTIC ORIGINALITY OF LITERARY POETIC RIDDLES OF THE MAGAZINE «YEZHEMESYACHNYE SOCHINENIYA, K POL'ZE I UVESELENIYU SLUZHASHCHIYE» | 151 |
| Sun Ye. THE IDEA OF «LITERARINESS» IN THE WORKS OF QIAN ZHONGSHU: IN COMPARISON WITH YU. N. TYNANOV | 156 |
| Chevtayev A.A. ODYSSEY IN THE M. ZENKEVICH'S MYTHOPOETICS (ABOUT THE PLOT AND SYMBOLICS OF THE POEM “SHADOWS”) | 161 |
| PEDAGOGICAL SCIENCES | |
| Alekseeva E.N. ON THE ACTUALIZATION OF THE CONTENT OF THE METHODOLOGICAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF MATHEMATICS IN THE CONDITIONS OF INDIVIDUALIZATION OF EDUCATION | 168 |
| Amelina O.Yu. PROFESSIONAL ORIENTATION OF CREATIVELY MOTIVATED STUDENTS TO DESIGN EDUCATION: THE CURRENT STAGE OF DEVELOPMENT | 173 |
| Amelichkin A.V. PR-DESIGN TRAINING IN THE SPHERE OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES | 178 |
| Barkhatov M.N. ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK ON THE DISCIPLINE «PHYSICAL CULTURE AND SPORT» IN THE IMPLEMENTATION OF TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL WORLDVIEW | 181 |
| Belgrai N.V. COLLABORATIVE EDUCATION AS AN EFFECTIVE WAY TO IMPROVE THE TRAINING OF TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING | 187 |
| Bubnova S.Yu., Karyakina S.N. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF COPING BEHAVIORAL STRATEGIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS AND STUDENTS | 190 |
| Bychkova N.V., Volkov V.V., Lapyko T.P. METHODOLOGY FOR THE USE OF MULTIMEDIA TEACHING TOOLS FOR HIGHER SCHOOL STUDENTS | 194 |
| Van Mae, Zubrilin K.M. PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS-ARTISTS IN CHINA AND RUSSIA | 197 |
| Vlasov V.V. FEATURES OF TEACHING THE MODULE “MORAL AND ETHICAL FOUNDATIONS OF SERVICE IN THE DEPARTMENT OF INTERNAL AFFAIRS. SERVICE ETIQUETTE» FOR EMPLOYEES WHO ARE FIRST HIRED IN THE DEPARTMENT OF INTERNAL AFFAIRS | 201 |
| Gedulyanov M.T. FACTORS INFLUENCING THE FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE OF MEDICAL STUDENTS | 207 |
| Gedulyanov M.T., Gedulyanova N.S. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE OF STUDENTS OF THE MEDICAL UNIVERSITIES | 211 |
| Gorbacheva O.A., Gorlova J.I., Zhuravskaya N.V. THE FEATURES OF STUDENT VOLUNTEERING IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS ACTIVITIES | 216 |
| Gorlova J.I., Gorbacheva O.A., Molchanov A.S. ORGANIZATION OF UPBRINGING AT THE FACULTY OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS OF OSU NAMED AFTER I.S. TURGENEV | 222 |
| Gribkov D.N. DEVELOPMENT OF WEBSITE CREATION SKILLS AMONG STUDENTS OF THE TRAINING AREA 51.03.06 LIBRARY AND INFORMATION ACTIVITIES | 228 |
| Derzhavina N.M. THE IMPORTANCE OF SEASONAL BOTANY PRACTICE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF 1ST YEAR STUDENTS IN THE DIRECTION 060301 BIOLOGY | 230 |
| Efanova O.A. DIDACTIC POTENTIAL OF FOREIGN LANGUAGE E-LEARNING TECHNOLOGY AT A UNIVERSITY | 233 |
| Zhukova M.I., Zvonareva E.A. EXTRA COURSE ACTIVITIES IN CHEMISTRY AS A MEANS OF FORMING PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF PERSONALITY | 240 |
| Kareva N.V., Dulepova U.V. ANALYTICAL READING AS A MEANS OF FORMING STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCE AT THE MILITARY UNIVERSITY | 244 |
| Kashina S.V., Arkhipenko M.A. SOCIO-CULTURAL ADAPTION OF STUDENTS FROM THE CENTRAL ASIATIC REGION IN THE RUSSIAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT | 247 |
| Koshkina E.N., Orlova E.R. ON THE FORMATION OF A UNIFIED EDUCATIONAL SPACE OF RUSSIA | 251 |
| Kudinova T.A. TEACHING TRANSLATION PECULIARITIES OF ENGLISH THREE-COMPONENT SUBSTANTIAL TERMS TO FUTURE MILITARY SPECIALISTS | 258 |
| Kulagina T.I. FORMATION OF NON-LINGUISTIC STUDENTS' FOREIGN-LANGUAGE EDUCATIONAL AND COGNITIVE COMPETENCE THROUGH THE LEXICAL APPROACH | 261 |
| Lidinfa E.P., Baranova S.V., Chernukhina G.N. DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION AND MODERN TRENDS IN THE PREPARATION OF HUMAN RESOURCES | 266 |
| Litvinenko I.L. PROCESSES OF MODERN EDUCATIONAL MANAGEMENT AND MARKETING | 275 |

| | |
|--|-----|
| Makarova V.N., Churyukina O.A. FAMILIARIZATION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH THE ORIGIN OF WORDS AS A MEANS OF DEVELOPING SPEECH AND COGNITIVE INTEREST | 279 |
| Mahonin E.V. APPLICATION OF PROJECT ACTIVITY BY UNDERGRADUATES IN THE PROCESS OF MASTERING THE DISCIPLINE «MODERN PROBLEMS OF BIOTECHNOLOGY AND THE PECULIARITIES OF THEIR TEACHING» | 284 |
| Mikhaleva I.S. DESIGNING A TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY AMONG CADETS OF A DEPARTMENTAL UNIVERSITY | 287 |
| Murasheva S.V. CURRENT PROBLEMS OF BUILDING CONFLICT-FREE INTERACTION AMONG STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS AND WAYS TO OVERCOME THEM | 291 |
| Napso M.D. INTERACTIVITY AS AN EDUCATIONAL PRINCIPLE | 296 |
| Nikolaev V.A., Seliverstov S.N., Shoshin M.A., Aleksakhina S.A. THE USE OF MODERN COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PREPARING FUTURE TEACHERS TOWARDS THE FORMATION OF A NATIONAL SELF-AWARENESS OF SCHOOL CHILDREN | 300 |
| Obraztsov P.I., Obraztsov I.P. THEORETICAL ASPECTS OF FORMING PROFESSIONAL AND LEGAL COMPETENCE OF CADETS AT A DEPARTMENTAL EDUCATIONAL ORGANIZATION | 304 |
| Os'kina S.V. RECONCILIATION (MEDIATION) SERVICES IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AS AN OBJECT OF MANAGEMENT | 309 |
| Perevedentseva E.V., Dugina S.Yu., Gubareva L.I., Kuznetsova E.V. INNOVATIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF ACTIVATING INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN PRACTICAL CLASSES IN ORGANIZATIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION | 314 |
| Pisany D.M. FAMILY VALUES AS AN ELEMENT OF THE SOCIO-CULTURAL IDENTITY OF SCHOOLCHILDREN AND OPPORTUNITIES OF THE SOCIAL STUDIES TO IT'S STRENGTHEN | 320 |
| Pisklova M.V., Bekoeva M.I. INCREASING THE PERSONAL EFFICIENCY OF STUDENTS IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION | 326 |
| Posed'ko S.V. ORGANIZATION OF BLENDED EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOLERS IN CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION (PRACTICAL EXPERIENCE) | 331 |
| Rymanova T.E., Tarasov K.E., Tarasova O.V., Chernousova N.V. METHODOLOGICAL ASPECTS OF DIALECTS OF EPISTEMOLOGICAL INTEREST (ON THE EXAMPLE OF MATHEMATICS) | 336 |
| Salnikova O.S., Selyanichev O.L. FORMATION OF ECOLOGICAL THINKING AMONG SCHOOLCHILDREN IN THE FRAMEWORK OF ADDITIONAL EDUCATION UNDER THE PROGRAM «GEOINFORMATION TECHNOLOGIES» | 341 |
| Sviridkina E.O., Zubrilin K.M., Razdobarina L.A. TEACHING GRAPHOMOTOR SKILLS TO CHILDREN BY MEANS OF FINE ART | 345 |
| Silaeva Z.G., Korenkova E.A., Tyapkina A.P., Tyapkin A.S. EVALUATION TOOLS IN THE PREPARATION OF BACHELORS – LANDSCAPE ARCHITECTS | 350 |
| Strukova T.V. A POETIC RIDDLE AS AN ACTIVATION METHOD OF STUDENTS' MENTAL ACTIVITY IN RUSSIAN LESSONS | 354 |
| Tikhii V.I., Kudinova A.Yu. TYPOLOGY AND ORGANIZATION OF THE PROJECT METHOD IN TEACHING GEOGRAPHY | 360 |
| Torgachev D.N., Torgachev V.D. DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY IN THE CONDITIONS OF MODERN REALITY | 364 |
| Chernikova S.M., Yagupova T.A., Ochilov F.E. THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF THE INDIVIDUAL IN THE PROCESS OF LEARNING ENGINEERING GRAPHICS | 367 |
| Chechenikhina O.S., Smirnova E.S., Sinko V.N. FORMING HEALTHY EATING HABITS IN STUDENTS THROUGH PROJECT ACTIVITIES | 371 |
| Shachkova E.V. INFLUENCE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON THE CREATIVE ABILITIES OF ARTISTS-PAINTERS | 377 |
| Shuldeshova N.V., Alekseenko A.A. ABOUT APPROACHES TO THE FORMATION OF PROFESSIONALISM OF FUTURE PHILOLOGISTS | 381 |
| Yakovleva Ye.V., Belykh A.S. THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-REGULATION OF FUTURE SPECIALISTS IN ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE AND ITS PERFORMANCE INDICATORS | 385 |
| Yakovleva Ye.V., Belykh A.S. THE READINESS OF FUTURE SPECIALISTS IN ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IS THE RESULT OF THEIR TRAINING | 391 |

ВОЙТ И.А.

старший преподаватель кафедры государственного управления, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, аспирант, кафедра истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: voitia_84@mail.ru

VOIT I.A.

Senior Lecturer, Department of Public Administration Pridnestrovskiy State University Named After T.G. Shevchenko, Graduate Student of the Department of history of Russia of the Orel State University
E-mail: voitia_84@mail.ru

ПРИДНЕСТРОВСКОЕ ПОГРАНИЧЬЕ В ДРЕВНОСТИ: ОТ КИММЕРИЙЦЕВ ДО СЛАВЯНСКОГО ЗАСЕЛЕНИЯ**PRIDNESTROVIAN BORDERLAND IN ANTIQUITY: FROM THE CIMMERIANS TO THE SLAVIC SETTLEMENT**

На протяжении столетий и даже тысячелетий Приднестровье являлось геополитическим пограничьем и контактной зоной различных пластов человеческой цивилизации и культур. Река Днестр всегда играла исключительно важную роль, являясь естественной границей между различными этнокультурными зонами Восточной и Юго-Восточной Европы.

В наши дни земли, простирающиеся к Востоку от Днестра, в т.ч. современное Приднестровье, являются составной частью восточнославянского ареала, точнее, – славяно-православной цивилизации «срединной земли», Евразии. Что было до славянского освоения Приднестровских земель? Как сказывалось пограничье приднестровского региона на существовании и развитии, взаимодействии и противостоянии различных народов и культур? Автор статьи попытался ответить на поставленные вопросы и возобновить дискуссию об этой проблеме.

Ключевые слова: древность, Днестр, приднестровское пограничье, славянское заселение Приднестровья.

For centuries and even millennia, Pridnestrovia has been a geopolitical frontier and a contact zone for various layers of human civilization and cultures. The Dniester River has always played an exceptionally important role, being a natural border between the various ethno-cultural zones of Eastern and South-Eastern Europe.

The lands extending to the East of the Dniester, including modern Pridnestrovia, nowadays are an integral part of the Eastern Slavic area, more precisely, the Slavic-Orthodox civilization of the «middle land», Eurasia. What happened before the Slavic appearance in the Pridnestrovian lands? How did the borderland of the Pridnestrovian region affect the existence and development, interaction and confrontation of different peoples and cultures? The author of the paper tried to answer the questions posed and renew the discussion about this problem.

Keywords: antiquity, Dniester, Pridnestrovian borderland, Slavic settlement of Pridnestrovia.

Земли Приднестровья на протяжении многих веков и даже тысячелетий являлись своеобразным геополитическим перекрестком, местом встречи, взаимопонимания и ассимиляции различных цивилизаций – оседлой и кочевой, восточно-романской и скотоводческой (ирано-язычной и тюрко-язычной), славяно-православной, католическо-польской и литовской, германской, мусульманской (татарской и турецкой) и др.

В то же время территорию Приднестровья с древнейших времен определяют как контактную зону между Балкано-Дунайским регионом и областями Северного Причерноморья [1, с. 63–65].

Берега реки Днестр представляют собой один из любопытнейших регионов Европы, где встречаются более древние археологические славянские памятники, чем, например, в Центральной России. На них оставили свои следы многие из существующих ныне или давно исчезнувших народов [2, с. 12–36].

«Днестр с глубочайшей древности являлся условной границей, отделявшей кочевые народы Северного Причерноморья – киммерийцев, скифов, сарматов и др. от фракийцев и иллирийцев, от германцев и других племен Центральной и Западной Европы» [4] – отмечал в своих научных трудах приднестровский историк Н.В. Бабилунга.

Уже в конце II тысячелетия до н.э. Днестр стал рубежом, где «граничили воинственные племена киммерийцев, упоминаемые еще в гомеровской «Одиссее», и обитавшие в Северном Причерноморье, с племенами фракийцев, проживавших западнее Днестра, на Балканах и Карпатах. Здесь проходила западная граница Киммерийского царства, располагавшегося в Северном Причерноморье с центром в восточном Крыму» [3, с. 15].

Значительно более точно в Северном Причерноморье локализует киммерийцев «отец истории» Геродот. Ему было известно, что территория, которую в его время (V век до н.э.) занимали кочевые скифы, ранее принадлежала киммерийцам, покинувшим её под давлением скифов, пришедших с востока, из глубин Азии. Геродот пишет: «...и теперь ещё есть в Скифии Киммерийские стены, есть Киммерийские переправы, есть и область, называемая Киммерией, есть и так называемый Киммерийский Боспор» [5, с. 128] (Керченский прол. – авт.). Упоминает «отец истории» и о могиле киммерийских царей.

В V столетии до н. э. Геродот посетил греческий город-республику Ольвию на Черном море, рассказывал о высокому кургане на берегу реки Тирас (греческое название реки Днестр – авт.). В предании о вторжении скифов в Северное Причерноморье указывается, что,

опасаясь скифов, большинство киммерийцев решили уйти со своей земли. Но цари киммерийцев предложили бороться со скифами. Поскольку народ не поддержал царей, они разделились на две части и сразились между собой. Погибших царей киммерийцы похоронили в кургане со всеми почестями и богатыми приношениями. «Могила царей там можно видеть и поныне» – пишет Геродот. [6, с. 190].

В настоящее время в Поднестровье* известно несколько десятков киммерийских памятников. Если не считать кладов и случайных находок, то единственными археологическими памятниками киммерийцев являются погребения, изредка сгруппированные в могильники. Оружием дальнего боя у киммерийцев были лук со стрелами. В ближнем бою киммерийцы использовали бронзовые, железные, а также биметаллические мечи и кинжалы. Использовали киммерийцы и копья с железными наконечниками. Для воинских погребений киммерийцев обычны также оселки. Предметы конского снаряжения представлены бронзовыми удилами, а также псалями. Уздечки украшались бляхами с петлей на обороте, лунницами и шлемовидными подвесками [7].

После того, как киммерийцы отступили на территорию малой Азии, они были разбиты. Однако территория Приднестровья, как и в целом степей Северного Причерноморья, быстро была заселена «скифами ираноязычными кочевниками, заселившими в конце VII века до н.э. территорию от Дона до Днестра и низовья Дуная» [3, с. 15]. Даже с учетом того, что приднестровские земли являлись лишь западной периферией Скифии, для этого народа они имели очень большое значение. «Отсюда в V–IV веках до н.э. они совершали набеги на фракийские племена, оттесняя их в лесистые районы Днестровско-Карпатских земель» [3, с. 15]. Также здесь скифы вели оборонительные войны против персов, и войск Александра Македонского. Последнее подтверждают сохранившиеся на территории Приднестровья скифские курганы и захоронения.

Приднестровская археологическая наука отмечает огромное значение контактов скифов Поднестровья с греками, которые не ограничивались только торговыми отношениями. Ко второй половине IV в. до н.э. между скифами и греками было налажено столь тесное взаимодействие, что оно нашло выражение и в погребальном обряде скифов (устройство сырцовых закладов в дромосах и ниш для светильников в погребальных камерах катакомб), и в материальной культуре (массовое производство лепных светильников, имитировавших греческие образцы) [8, с. 967–972, 981].

На протяжении всего IV века до н.э. скифы кочевали на землях Приднестровья. И только к III веку до н.э. территория Скифии стала сильно сокращаться. Это происходило под напором гетов и кельтов с запада, а также сарматских племен с востока. В итоге ареал расселения скифских племен ограничился степным Крымом и бассейнами нижнего Днепра и Буга.

Обширные пространства между Днестром, Карпатами и Балканами в IV–III веках до н.э. неравномерно заселяли геты. Также как и скифы, геты активно торговали с греческими городами-колониями, среди которых можно выделить Тиру. Этот небольшой древнегреческий полис располагался на правом берегу Днестровского лимана. Наибольшего расцвета торговля

с Тирой достигла в IV–III веках до н.э. Это подтверждают многочисленные античные изделия, обнаруженные на гетских поселениях.

По мнению приднестровских археологов, «развитие античных центров в Причерноморье создавало благоприятные предпосылки для формирования городских и межгородских рынков и развития денежного обращения. В процессе освоения низовьев Днестра наряду с центрами городского типа возникают и сельские поселения» [9, с. 76–77].

На рубеже III–II вв. до н.э. в Днестровско-Карпатские земли вторгаются германские племена бастарнов. Это событие нашло отражение в письменных источниках античных авторов, таких как Помпей Трог, Полибий, Тит Ливий и др. Приход бастарнов не сопровождался вытеснением местных племен. Напротив, совместное проживание пришлого и фракийского населения привело к тому, что уже в I в. до н.э. бастарны полностью растворились в гетской среде [10, с. 454–455, 474].

Роль пограничья Приднестровье сохраняло и с I в. до н.э. по IV в. н.э. В это время «река Днестр являлась западной границей Европейской Сарматии» [3, с. 15].

Об ираноязычных кочевниках-скотоводах сарматах сохранилось множество свидетельств древнегреческих авторов. О «сарматах» и «Сарматии» в IV в. до н.э. упоминает Гераклид Понтийский. А греческий историк Страбон описывал пребывание в степях Северного Причерноморья (между Днестром и Днепром) «языгов, царских сарматов и ургов» [11, с. 164–194].

Как и их предшественники, сарматы постоянно воювали с проживавшими западнее Днестра фракийскими племенами, которые нередко осуществляли грабительские походы в том числе и на территории Левобережного Поднестровья. Защиту от нападения варварских племен у сарматов искали жители греческих городов-полисов Северного Причерноморья. Но это не всегда помогало: «... в I в. до н.э. гето-дакийские племена под предводительством своего вождя Бурбисты огнем и мечом прошли по территории причерноморских степей, стирая с лица земли богатые греческие колонии Ольвию, Тиру и другие» [3, с. 15].

В III в. н.э. господство ираноязычных сарматов в Северном Причерноморье завершилось. Этому способствовало активное заселение обозначенной территории готскими племенами. Они пришли в этот регион из Прибалтики и Скандинавии.

Приднестровский регион, как и «седой» Днестр с первых десятилетий III в. н.э. вновь становятся пограничьем, только теперь уже между двумя варварскими «державами» вестготов и остготов. «Первые подчинили себе население Днестровско-Карпатских земель, а вторые – проживали к востоку от Днестра и объединили под своей властью разрозненные племена Северного Причерноморья» [3, с. 15].

Отвоевав доминирование на этих территориях у римлян, которые, несмотря на жестокое и отчаянное сопротивление в конце III века, ушли из Нижнего Поднестровья за Дунай на Балканы, варварские племена получают в весьма обширном регионе полное и безраздельное господство. Вестготы доминировали в Днестровско-Карпатских землях вплоть до Тисы, остготы имели безраздельную гегемонию на востоке от Днестра.

В некоторых исторических источниках говорится, что «вестготы (тервинги) занимали Нижнее Поднестровье и Подунавье, низовье Прута и Сирета. Остготы (грейтунги) создали мощный племенной союз во главе с «королем» Германарихом к востоку от Днестра» [12, с. 323–324].

Таким образом, еще более века Днестр являлся пограничной рекой между варварскими племенными «державами» германцев.

Археологическим выражением готских племён в Приднестровье является черняховская культура (середина III – начало V в.), которая является весьма своеобразной и не похожа ни на одну из предшествующих. Она сформировалась под влиянием провинциально-римской культуры и включила в себя германские, позднескифские/позднесарматские, а также раннеславянские элементы в домостроительстве и погребальном обряде. Черняховскую культуру многие позднеантичные авторы позиционируют с варварами вестготами, проживавшими на левобережье Днестра. Также, особый интерес вызывает мнение, что сохранившись, данная культура смогла бы стать фундаментом для формирования новой полиэтничной народности в Европе. Однако этот процесс был прерван гуннами в 375 году [13, с. 321–330].

Уже в 376 году тюркоязычные варварские племена гуннов, следующие по Великой Степи из Монголии в Европу, наголову разбили германские племена, а вместе с ними и сарматские, аланские, фракийские, карпские и др. В результате этого прекратил своё существование готский союз. Вестготы, ища покровительства Римской империи, ушли за Дунай. Остготы же (носители черняховской культуры) покорились гуннам, и, возможно, поэтому их население не было полностью уничтожено.

Со второй половине V века южную степную часть Поднестровья заселяет племенной союз кочевых тюркских племён кутригуров. Об их пребывании на территории Приднестровья в настоящее время свидетельствует только одно погребение второй половины V – первой половины VI веков. Оно было исследовано в 2021 году у села Глиное Слободзейского района. Это захоронение, несмотря на сообщения письменных источников о десятках тысячах кутригуров в Северном Причерноморье, является одним из немногих археологических свидетельств их пребывания в регионе [14, с. 182–205].

История кутригуров в Приднестровье впоследствии тесно переплетается с историей славян, которые с конца V века начали свое движение с севера и с востока на Балканы к границам Византийской империи. Есть сведения, что на земли Приднестровья и близлежащие территории славяне проникли уже в III–IV веках. Однако эти их эпизодические появления, как и весь культурно-исторический процесс в регионе, были прерваны гуннским нашествием [15, с. 83].

Приднестровье входит в обширный ареал славянской колонизации с начала VI века. Однако в отличие от скотоводов-кочевников, славяне, занимающиеся в основном земледелием, заселяли новые земли постепенно. Берега крупных рек, среди которых Днестр, Днепр, Южный Буг, Прут, Сирет и другие, а также их притоков, становились приоритетным местом расселения славян. Проживали они в небольших поселках по 5–10 полуземлянок.

«Эту колонизацию в VI–VII вв. осуществляли три

отдельные крупные группы славянских племен: веныды, обитавшие на севере между Карпатами, Днестром и Балтийским морем; анты заселявшие степи между Днестром, Днестром и Дунаем; склавины, поселившиеся к северо-западу от антов, от Днестра до Эльбы. Условной границей между двумя сильнейшими союзами племен – антами и склавины – становится Днестр» [3, с. 17].

Важное значение для формирования общей картины великого заселения имеет сообщение Иордана о размещении славянских племен и о Днестре как пограничной реке, разделяющей владения двух крупнейших союзов славянских племен: склавинов и антов. «Склавины, – пишет Иордан, – живут от города Ниветуна и озера, именуемого Мурсианским до Данастра, а на севере – до Вислы; вместо городов у них болота и леса. Анты же – сильнейшие из обоих – распространяются от Данастра до Данапра, там, где Понтийское море образует излучину; эти реки удалены одна от другой на расстоянии многих переходов» [16, с. 34–35].

Из этого сообщения ясно, и это подтверждается в работах приднестровских славяноведов, что «в VI веке по Днестру устанавливается граница между крупнейшими славянскими племенными объединениями VI–нач. VII веков – антами и склавины» [17, с. 72], хотя точно неизвестно, где именно проходила эта граница, на всем ли течении реки или на какой-то ее части.

После того, как во второй половине VII в. антов разгромило протоболгарское племя во главе с ханом Аспарухом, их название исчезает из употребления. Их-территорию занимает новое объединение близкородственных «склавиновских» (славянских) племен, получивших название «Русь».

Новая волна славянского заселения Приднестровья прокатилась в конце VII века и связана была со славянским племенем тиверцев. В научных трудах археологов можно встретить информацию, что «зона расселения тиверцев на севере Приднестровского региона была связана с современным селом Ломачинцы, на юге – с селом Оланешть» [18, с. 43–44] (сегодня населенные пункты Украины и Республики Молдова, соответственно – авт.).

«А в VIII–IX вв. славяне становятся основным оседлым населением в Приднестровье. В верховьях Днестра обитали племена белых (русских) хорватов, в среднем течении — тиверцев, на юге, западнее Днестра — племена уличей» [3, с. 17].

В начале XII в. летописец Нестор в недатированной части «Повести временных лет» писал: «... уличи и тиверцы сядяхубо по Днестру, присядяху к Дунаеву. Бе множество их; сядяхубо по Днестру оли до моря, и суть грады их и до сего дне» [14, с. 182–205]. Из этого отрывка ясно, что старец Нестор определил место поселения уличей и тиверцев в основном на той территории Поднестровья, которая примыкала к Подунавью.

На рубеже IX–X веков в Днестровско-Прутском междуречье складываются две культуры. К западу Днестра и в Подунавье распространилась Балкано-Дунайская культура, а к северу и востоку – восточнославянская культура Киевской Руси. Таким образом, Днестр вновь стал границей, в этом случае уже между южными и восточными славянами.

Однако не сразу славяне Приднестровья вошли в состав Древнерусского государства. Первое время они

сопротивлялись попыткам киевских князей включить их в состав Киевской Руси. Это происходило до середины X века. При этом они участвовали в военных походах дружины Древнерусского государства на Царьград в 907 и 944 годах в качестве союзников, а не подданных князя. Лишь к середине X века с появлением кочевников в регионе и необходимостью защиты от их набегов, проживающие на приднестровских землях народы стали частью Древнерусского государства. Это произошло при князе Святославе Игоревиче, когда «большая часть Приднестровья и большая часть Днестровско-Карпатского региона прочно вошла в состав Киевской Руси» [19, с. 93].

К управлению новыми территориями были привлечены посадники киевского князя со своими дружинниками. Это можно объяснить важным стратегическим и геополитическим значением этой территории для Руси, поскольку она являлась частью крупнейшего торгового пути «из варяг в греки» [20, с. 13]. Однако привлекательным приднестровский край был не только для славян, но и для других народов, главным образом, степных кочевников [21, с. 70]. Поэтому славянской цивилизации пришлось еще неоднократно выступать в смертельных схватках, направленных на сохранение своего присутствия на этих территориях.

Исходя из вышеизложенного отметим, что мы вправе говорить о постоянном, исторически закрепившемся за Приднестровьем статусе геополитического пограни-

чья, моста, связующего звена между народами, культурами, системами ценностей. И ошибкой было бы думать, что Приднестровье всегда служило ареной столкновения полярных сил. Велика роль Приднестровья как контактной зоны, территории, где происходил интенсивный культурный обмен, осуществлялись торговые операции. Не случайно в древнейших захоронениях археологи находят свидетельства взаимовлияния самых разных культур. Народы и цивилизации, противоборствуя на берегах Днестра, неизбежно оказывали влияние друг на друга, ассимилировали, формировали новые полиэтнические общности, образовывали очаги общественной, гражданской жизни.

Последующее развитие края в Новое и Новейшее время, доказало исключительно важную роль Приднестровья как естественной границы между различными этнокультурными зонами Восточной и Юго-Восточной Европы. Здесь сталкивались и контактировали восточнославянский мир православия и западнославянская католическая культура, мир христианства и мир ислама, германо-романское пространство и пространство славянское. Для подробного освещения данного исторического периода необходимы новые исследования.

Современный этап исторического развития Приднестровья показывает, что пограничный статус нашего края и его особая геополитическая роль остаются актуальными.

Примечание

- * Термин, широко используемый в приднестровской археологической науке.

Библиографический список

1. Щербатюк О.А. Кто же жил в Приднестровье? / Ежегодный исторический альманах Приднестровья №1, Тирасполь, 1997 г.
2. Бабилунга Н.В. Приднестровская Молдавская Республика: признанная историография непризнанного государства / Ежегодный исторический альманах Приднестровья №5, Тирасполь, 2001 г.
3. Бабилунга Н.В. Приднестровье: шаги истории / Тирасполь, 2015.
4. Бабилунга Н.В. Русская национальная идея и Приднестровье / Культурологический журнал №4(34). Электронное периодическое рецензируемое научное издание, 2018 г. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkaya-natsionalnaya-ideya-i-pridnestrovie/viewer> (21.01.2023)
5. Дюличев В. П. Крым. История в очерках. Симферополь: «Рубин», ЧП Бинькин, 2008 г.
6. Геродот. История. Л., 1972.
7. Из интервью с руководителем НИЛ «Археология Приднестровья», д-ром ист. наук В.С. Синика, 24.12.2022. Личный архив автора.
8. Тельнов Н. П., Четвериков И. А., Синика В. С. Скифский могильник III-II вв. до н. э. у села Глиное (Археологические памятники Приднестровья. III). Тирасполь: Stratumplus. 2016.
9. Синика В. С., Разумов С. Н., Тельнов Н. П. Археологическое наследие Приднестровья. Тирасполь: Полиграфист. 2016.
10. Синика В. С. Скифская археологическая культура III-II вв. до н. э. Северо-Западного Причерноморья и актуальные проблемы истории скифов. Дисс. ... докт. ист. наук. М., 2022. Том 1.
11. Синика В. С., Разумов С. Н., Лысенко С. Д., Тельнов Н. П. Курганная группа «Спутник» у с. Ближний Хутор на левобережье Нижнего Днестра // Материалы по археологии Северного Причерноморья. Вып. 13. 2015.
12. Рикман Э.А. Этническая история населения Поднестровья и прилегающего Подунавья в первых веках нашей эры. М., 1975.
13. Четвериков И., Бубулич В. Уникальный погребальный комплекс на Нижнем Днестре (по материалам курганного могильника у с. Хлиная (Глиное) // *Revistaarheologica*. S.n. Vol. 1. Nr. 1. 2005.
14. Красноперов А. А., Тельнов Н. П., Лысенко С. Д., Разумов С. Н., Синика В. С. Погребение постгунского времени на левобережье Нижнего Днестра // Материалы по археологии и истории античного и средневекового Причерноморья. Вып. 14. 2022.
15. История Приднестровской Молдавской Республики. Т.1. История Приднестровских земель от их заселения первобытными людьми до революции 1917 г. 2-е изд. испр. и доп. Санкт-Петербург: Моя строка, 2021.
16. Иордан Гетика. О происхождении и деянии гетов. М., 1960.
17. Хохлов В.А. Славяне VI-IX веков н.э. Днестровско-Прутского междуречья. (Некоторые итоги и задачи изучения) / Ежегодный исторический альманах Приднестровья №1, Тирасполь, 1997 г.
18. Тельнов Н., Степанов В., Русев Н., Рабинович Р. «И... разошлись славяне по земле»: из истории Карпато-Днестровских земель V-XIII веков // Н. Тельнов, В. Степанов, Н. Русев, Р. Рабинович // Кишинев, 2002.
19. Бабилунга Н.В. Геополитический разлом на берегах Днестра: Русский мир и «Европейская Мессопотамия» // Гражданское общество и правовое государство. Тирасполь, 2010.

20. Феномен Приднестровья. Тирасполь, 2003 г.
21. Хохлов В.А. Печенеги в степях северо-западного Причерноморья (к. IX – сер. XI вв.) / В.А. Хохлов / Исторический альманах Приднестровья №9, Тирасполь, 2005 г.

References

1. *Shcherbatyuk O.A.* Who lived in Transnistria? / Annual Historical Almanac of Pridnestrovie No. 1, Tiraspol, 1997
 2. *Babilunga N.V.* Pridnestrovian Moldavian Republic: recognized historiography of an unrecognized state / Annual Historical Almanac of Pridnestrovie No. 5, Tiraspol, 2001
 3. *Babilunga N.V.* Pridnestrovie: steps of history / N.Babilunga/ Tiraspol, 2015.
 4. *Babilunga N.V.* Russian national idea and Transnistria / N. Babilunga / Culturological Journal No. 4 (34). Electronic periodical peer-reviewed scientific publication, 2018 г. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkaya-natsionalnaya-ideya-i-pridnestrovie/viewer> (21.01.2023)
 5. *Dyulichev V.P.* Crimea. History in essays. Simferopol: “RuBin”, state of emergency Binkin, 2008
 6. *Herodotus.* History. L., 1972.
 7. From an interview with the head of the NIL “Archeology of Pridnestrovie”, Doctor of Historical Sciences V.S. Sinika.
 8. *Telnov N. P., Chetverikov I. A., Sinika V. S.* Scythian burial ground of the III-II centuries BC near the village of Glinoe (Archaeological sites of Pridnestrovie. III). Tiraspol: Stratum plus. 2016.
 9. *Sinika V. S., Razumov S. N., Telnov N. P.* Archaeological heritage of Pridnestrovie. Tiraspol: Polygraphist. 2016.
 10. *Sinika V. S.* Scythian archaeological culture of the III–II centuries BC of the North-Western Black Sea region and actual problems of the history of the Scythians. Diss. ... Doctor of Historical Sciences. M., 2022. Vol. 1.
 11. *Sinika V. S., Razumov S. N., Lysenko S. D., Telnov N. P.* Kurgan group “Sputnik” at the village of Near Farm on the left bank of the Lower Dniester // Materials on archeology of the Northern Black Sea region. Vol. 13. 2015.
 12. *Rikman E.A.* Ethnic history of the population of Transnistria and the adjacent Danube region in the first centuries of our era. M., 1975.
 13. *Chetverikov I., Bubulich V.* A unique burial complex on the Lower Dniester (based on the materials of the burial mound at the village of Khlinaya (Clay) // Revistaarheologica. S.n. Vol. 1. Nr. 1. 2005.
 14. *Krasnoperov A. A., Telnov N. P., Lysenko S. D., Razumov S. N., Sinika V.S.* Burial of the post-Gun period on the left bank of the Lower Dniester // Materials on archeology and history of the ancient and medieval Black Sea region. Vol. 14. (in print).
 15. History of the Pridnestrovian Moldavian Republic. Vol. 1. History of the *Pridnestrovian* lands from their settlement by primitive people to the revolution of 1917 – 2nd ed. ispr. and add. – St. Petersburg: My line, 2021.
 16. *Jordan Getica.* On the origin and deed of the Getes. M., 1960.
 17. *Khokhlov V.A.* Slavs of the VI-IX centuries A.D. of the Dniester-Prut interfluve. (Some results and objectives of the study) / Annual Historical Almanac of Pridnestrovie No. 1, Tiraspol, 1997.
 18. *Telnov N., Stepanov V., Rusev N., Rabinovich R.* “And ... the Slavs dispersed on earth”: from the history of the Carpathian-Dniester lands of the V-XIII centuries” / N. Telnov, V. Stepanov, N. Rusev, R. Rabinovich // Chisinau, 2002.
 19. *Babilunga N.B.* The geopolitical rift on the banks of the Dniester: The Russian World and “European Mesopotamia” // Civil society and the Rule of law. – Tiraspol, 2010.
 20. The phenomenon of Transnistria. Tiraspol, 2003.
 21. *Khokhlov V.A.* Pechenegs in the steppes of the northwestern Black Sea region (K. IX – ser. XI centuries) / Historical Almanac of Pridnestrovie No. 9, Tiraspol, 2005.
-

ГУЛАРЯН А.Б.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра истории, философии и русского языка, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина

ФИЛОНОВ В.И.

доктор исторических наук, профессор, кафедра общей и прикладной политологии, Орловский государственный университет им. И.С.Тургенева

GULARYAN A.B.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of History, Philosophy and Russian Language, Orel State Agrarian University Named After N.V. Parakhin

FILONOV V.I.

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of General and Applied Political Science Orel State University Named After I.S. Turgenev

**УЧАСТИЕ САМОДЕЯТЕЛЬНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
В РАЗВИТИИ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА В ПОРЕФОРМЕННОЙ РОССИИ (1870–1910 гг.)**

**PARTICIPATION OF AMATEUR PUBLIC ORGANIZATIONS IN THE DEVELOPMENT
OF AGRICULTURE IN POST-REFORM RUSSIA (1870–1910).**

После отмены крепостного права в России стали возникать самодеятельные общественные организации, занимавшиеся распространением среди землевладельцев передового опыта ведения сельского хозяйства. Появление подобных организаций было вызвано тем, что сельское хозяйство России очень медленно перестраивалось на капиталистический лад. Проблема была отражена русским обществом через статьи ученых агрономов и естествоиспытателей. И объяснялась она не только отсутствием необходимых для капиталистической перестройки средств, но и низкой культурой хозяйствования, отсутствием необходимых знаний и навыков. Сельскохозяйственные общества, возникавшие по всей стране, и местные отделы «столичных», центральных обществ: общества акклиматизации животных и растений, общества садоводства, общества плодоводства, сельскохозяйственного птицеводства пытались компенсировать этот недостаток. Опыт их работы представляет немалый интерес, и может быть востребован сегодня, в условиях быстро меняющейся реальности.

Ключевые слова: отмена крепостного права, пореформенное развитие, самодеятельная общественная организация, нормальный устав, членство в организации, передовой опыт, развитие сельскохозяйственных отраслей.

After the abolition of serfdom in Russia, amateur public organizations began to emerge to disseminate best agricultural practices among landowners. The emergence of such organizations was caused by the fact that Russian agriculture was very slowly being reorganized in a capitalist way. The problem was reflected in Russian society through the articles of scientific agronomists and naturalists. It was explained not only by the lack of means necessary for capitalist conversion, but also by the low culture of farming and the lack of necessary knowledge and skills. Agricultural societies that emerged throughout the country and the local branches of the 'capital', central societies: animal and plant acclimatization societies, horticultural societies, horticultural societies, agricultural poultry farms tried to compensate for this deficiency. The experience of their work is of considerable interest and may be of use today, in a rapidly changing reality.

Keywords: abolition of serfdom, post-reform development, amateur public organization, exemplary charter, membership in the organization, best practices, development of agricultural industries.

Отмена крепостного права в 1861 г. остается одним из самых значительных событий русской истории. Проведение самой реформы и последующее пореформенное развитие страны имеет такое количество исторических аспектов, что их еще долго будут изучать последующие поколения ученых. Одним из таких аспектов, на наш взгляд, является участие специализированных общественных организаций в развитии пореформенного сельского хозяйства. Статья призвана осветить роль самодеятельных общественных организаций в развитии сельского хозяйства и подъеме агротехнической культуры России в пореформенное время.

В отечественной исторической литературе хорошо освещена роль земских учреждений в развитии русской деревни в последней трети XIX – первом десятилетии XX вв. Как известно, земства были созданы для поддержки крестьянского хозяйства, поскольку бывшие

крепостные крестьяне, говоря современным языком, не обладали необходимыми компетенциями, чтобы вести хозяйство самостоятельно. Земства брали на себя заботу о развитии народного образования, медицины; занимались поддержкой местной инфраструктуры – дорог и мостов; развивали ветеринарию и агрономию, участвовали в развитии местной промышленности и торговли. Все это было необходимо, чтобы поднять сельское хозяйство. Для этого земства наделялись определенными властными полномочиями и устанавливали земский сбор с земель, лесов, недвижимого имущества. [10, с. 219].

Приоритет на земских выборах получило дворянство, но и остальные сословия тоже были в них представлены. То есть, бывшие крепостные крестьяне, выйдя из-под патерналистской опеки помещиков, оказались под патерналистской опекой земств, в которых

большинство составляли дворяне. И хотя земства добились немалых успехов в развитии медицины и образования, в области улучшения крестьянского хозяйства земские успехи были весьма скромными.

Однако помещичье хозяйство в пореформенное время нуждалось не в меньшей помощи, чем крестьянское, для перехода на новые методы хозяйствования. Отмена крепостного права сопровождалась глубокой структурной перестройкой всей системы сельского хозяйства. С одной стороны, помещик терял непосредственную власть над крестьянами, и вынужден был перестраивать свое хозяйство на капиталистический лад. Но для этого у него не было необходимых знаний и средств для реорганизации. С другой стороны, крестьяне потеряли часть земель, которыми они пользовались при крепостном праве (так называемые «отрезные земли», без которых крестьянин, зачастую, не мог вести самостоятельного хозяйства). Все это привело к появлению полукрепостнической отработочной системы сельского хозяйства, когда крестьянин своим инвентарем обрабатывал помещичью землю за право пользования «отрезной землей», отошедшей помещику в ходе реформы. Эта система базировалась на дешевизне крестьянского труда и на рутинной технике крестьянского хозяйства. Она давала хлеб в товарных количествах, но не могла обеспечить развитие сельского хозяйства.

Яркое описание основанного на отработочной системе помещичьего хозяйства дал в серии статей «Из деревни» известный русский ученый-агрохимик и общественный деятель А.Н. Энгельгард. Он описал удручающую картину пустырей, на которых ничего не выращивается, поскольку в помещичьем хозяйстве обрабатывается ровно столько земли, сколько можно заставить это сделать своих бывших крепостных, остальная земля стоит заброшена и зарастает подлеском. Крестьяне работают за право пользования «отрезками», то есть землями, отошедшими к помещику после реформы. Все хозяйство, таким образом, по словам А.Н. Энгельгардта, держится на «затеснении» крестьян. Земля обрабатывается дурно, спустя рукава, но помещик упорно держится за эту систему, поскольку она не требует дополнительных капиталовложений. В результате большинство земель пустует под плохим подлеском, урожаи зерновых ниже среднего, скотоводство находится в крайне плачевном состоянии [12, с. 302].

С этим описанием сходятся наблюдения другого современника, выдающегося орловского естествоиспытателя и краеведа, впоследствии видного земского деятеля А.С. Тарачкова, который известен также как редактор-издатель «Памятной книжки и адрес-календаря Орловской губернии», это издание он вел начиная с 1864 г. [4] В своем докладе Орловскому отделу Российского комитета по акклиматизации животных и растений, где он состоял ученым секретарем, он рисует мрачную картину состояния сельского хозяйства в Орловской губернии. Абсолютно все отрасли сельского хозяйства – земледелие, лесоводство, садоводство, животноводство, пчеловодство – находились в плачевном состоянии и нуждались в преобразовании. Из рассмотрения положения сельскохозяйственной отрасли в Орловской губернии, А.С. Тарачков делает вывод: «...нам необходимо приняться за радикальные пре-

образования в нашем хозяйстве, начиная со способа земледелия – до выбора и разнообразия сельскохозяйственных произведений, нам необходимо улучшить наши стада, рабочих лошадей, домашних птиц и проч., и проч., и проч., при таких только условиях мы умножим доходы с наших полей и стад, и не страшен нам тогда будет труд вольнонаемный» [9, с. 291–292]. Остается сказать, что доклад А.С. Тарачкова был прочитан на годичном собрании Орловского отдела общества акклиматизации 2 ноября 1860 г., и в последнем пассаже угадывается намек на предстоящую реформу, которая к тому времени уже ни для кого не была тайной. Для подъема сельского хозяйства А.С. Тарачков предлагал местным помещикам устраивать в уездах сельскохозяйственные общества, которые могли бы в складчину оплатить учебу за границей нескольким агрономам, которые потом «доставляли бы существенные выгоды своими советами и указаниями» [9, с. 293]. Здесь мы впервые встречаем в историческом документе упоминание о специализированных общественных организациях, создаваемых для подъема отрасли и конкретный совет – обучить квалифицированных агрономов.

А.Н. Энгельгардт, профессор химии в Петербургском земледельческом институте, тоже имел свой план подъема отечественного сельского хозяйства. Он задался целью подготовить «интеллигентных землевладельцев», компетентно управляющих крупными поместьями. Для этого он купил хутор Батищево в Смоленской губернии, чтобы перестроить его в образцовое высокодоходное капиталистическое хозяйство со школой, в которой окрестные помещики могли бы перенимать передовой агрономический опыт. Но не всем планам А.Н. Энгельгардта дано было осуществиться: на капиталистическую перестройку хозяйства у него ушло несколько лет. Эта работа подробно описана в упомянутой выше серии писем «Из деревни», опубликованных в журнале «Отечественные записки» с 1872 по 1882 гг. При этом сам Энгельгардт был ученым агрохимиком, специалистом по фосфатным удобрениям, человеком передовым и деятельным. У тех же помещиков, которые не имели агрономических знаний и не имели четких мотивов к капиталистической перестройке своих хозяйств, полукрепостнические формы хозяйствования сохранялись на десятки лет. Так что подготовить «интеллигентных землевладельцев» А.Н. Энгельгардту не удалось.

Однако, несмотря на неудачи отдельных деятелей, в российском обществе постепенно крепло осознание насущной общественной потребности выхода из тупика рутинного хозяйствования, повышения аграрной культуры, внедрения передовых аграрных технологий в целях развития сельского хозяйства. Выразилось оно в создании по всей стране многочисленных и разнообразных общественных организаций, которые, подобно А.Н. Энгельгардту, пытались внедрить передовые технологии в сельскохозяйственное производство.

Определение общественных организаций сформулировал еще в 1970-е гг. профессор А.Д. Степанский: это общества, построенные на принципах самоуправления и самокупаемости и учреждаемые самими гражданами для достижения общепользовательных целей [8, с. 3]. Первые общественные организации, называемые до революции «частными» обществами, появились в России еще в конце XVIII в., при Екатерине II. Примером может

служить Вольное экономическое общество, занимавшееся, к слову, распространением передового сельскохозяйственного опыта. В правление Александра I было создано Московское императорское общество сельского хозяйства, издававшее для распространения агрономических знаний «Земледельческий журнал». «Частные» общества возникли и в правление Николая I: в этот период открылись Русское географическое общество, Русское археологическое общество, Общество сельского хозяйства Южной России [2]. Но особенно активно стали возникать самодеятельные общественные организации в период подготовки и проведения крестьянской реформы. Общественные организации существовали за счет членских взносов и частных пожертвований. Правление такого общества работало на безвозмездной основе. Этим «частные» общества отличались от ранее созданных земских организаций.

Во второй половине XIX в. в Российской империи возникает несколько групп самодеятельных общественных организаций, пытавшихся распространить среди землевладельцев передовой опыт ведения крупного сельского хозяйства. Это общества акклиматизации, сельскохозяйственные общества, общества садоводства, плодоводства, сельскохозяйственного птицеводства и пчеловодства.

Первой ласточкой среди подобных обществ в Орловской губернии был упомянутый выше Орловский отдел Российского комитета по акклиматизации животных и растений. Он был создан в 1858 г. на волне энтузиазма, вызванного учреждением в Москве Российского комитета по акклиматизации. Этот комитет был создан самими учеными-естествоиспытателями и должен был заниматься изучением и акклиматизацией в России тутового шелкопряда, кавказской и итальянской медоносной пчелы, медицинской пиявки и речных раков. Но его деятельность была поставлена шире, и привела к открытию Московского зоологического сада и преобразованию самого комитета в Русское императорское общество акклиматизации животных и растений.

Инициаторами создания Орловского отдела Комитета по акклиматизации выступили начальник Орловского Бахтина кадетского корпуса, генерал В.А. Вишняков и А.С. Тарачков, который в это время был преподавателем корпуса [3, с. 31]. В упомянутом выше годовом отчете отдела он так сформулировал свое понимание целей и задач своего общества: «...чтобы приняться за улучшения, необходимо чаще и более беседовать о наших нуждах; необходимо раскрывать их; оценивать беспристрастно выгоды и невыгоды того или другого способов, принятых в хозяйстве...» [9, с. 292]. Нельзя не согласиться с подобной постановкой вопроса: общественные организации могли улучшить состояние сельского хозяйства, во-первых, только детально изучив его, во-вторых, наладив широкое обсуждение проблем сельского хозяйства в обществе.

В отчете А.С. Тарачкова приводятся также примеры немногочисленных опытов акклиматизации в Орловской губернии курдючных овец, кохинхинских кур и одомашнивания диких лосей и диких коз [9, с. 296–298], проведенные отдельными членами-энтузиастами, но дальше этого дело не сдвинулось. Просуществовав еще некоторое время, Орловский отдел Комитета по акклиматизации прекратил свое существование

Такой вывод позволяет нам сделать то обстоятельство, что ни в одной из «Памятных книжек и адрес-календарей Орловской губернии» этого времени Орловский отдел Русского императорского общества акклиматизации животных и растений не упоминается. То есть редактор издания А.С. Тарачков, по своим должностным обязанностям призванный собирать и публиковать сведения обо всех имеющихся в губернии общественных организациях, не упоминает об организации, в создании которой принимал непосредственное участие и был ее научным секретарем. Рациональное объяснение этому может быть только одно: эта общественная организация не нашла в то время поддержки в провинциальном орловском обществе и к 1864 г. закрылась. Общественная организация, занимающаяся акклиматизацией и разведением пчел, снова появилась в Орловской губернии только в 1910 г. Это Пчеловодческое общество Орловской губернии [14, Л. 180].

Сельскохозяйственные общества (называемые иногда обществами сельского хозяйства) занимались внедрением передовых методов земледелия. В Орловской губернии сельскохозяйственные общества стали возникать в последней трети XIX в. Первой ласточкой стало Общество сельского хозяйства в Орле, учрежденное в 1878 г. Далее возникли сельскохозяйственные общества в Мценске (1880 г.), Малоархангельске (1891 г.), Ельце (1892 г.), Ливнах (1895 г.), Болхове (1898). Можно сделать вывод, что на Орловщине сельскохозяйственные общества стали возникать после окончания выкупной операции в уездах, специализирующихся на пашенном земледелии.

В дошедших до нас уставах первых сельскохозяйственных обществ основная цель деятельности определялось следующим образом: «Содействовать развитию и усовершенствованию сельского хозяйства и сельскохозяйственной промышленности в Малоархангельском уезде Орловской губернии» (Устав Малоархангельского сельскохозяйственного общества) [13, Л. 9]; «Содействовать развитию и совершенствованию сельского хозяйства и сельскохозяйственной промышленности в Ливенском уезде Орловской губернии» (Устав Ливенского общества сельского хозяйства) [15, Л. 7]. То есть прямо указывалась цель содействия развитию сельского хозяйства на территории определенного уезда. Однако, не смотря на актуальность заявленных целей и задач, число сельскохозяйственных обществ оставалось небольшим.

По настоящему быстрое развитие этого типа самодеятельных общественных организаций началось после того, как 28 февраля 1898 г. Министерство земледелия и государственных имуществ утвердило «Нормальный (примерный) устав сельскохозяйственных обществ». Наличие примерного устава значительно облегчило работу учредителям обществ, которым больше не нужно было согласовывать свой проект устава в нескольких бюрократических инстанциях, начиная с губернатора и заканчивая Хозяйственным департаментом Министерства внутренних дел и самим Министерством земледелия и государственных имуществ.

Первый параграф Нормального устава повторяет в основном формулировки вышеприведенных уставов сельскохозяйственных обществ, то есть, ставит своей

целью силами своих членом способствовать развитию сельского хозяйства и усовершенствованию сельскохозяйственной промышленности [7, с. 149].

Устав определял компетенции общества для достижения этой цели:

«1) Изучать положение различных отраслей сельского хозяйства и выяснять хозяйственные нужды и потребности путем совместного обсуждения относящихся сюда вопросов, на периодически созываемых собраниях своих членом, на сельскохозяйственных беседах и съездах, а также снаряжать экспедиции и экскурсии, как для обозрения хозяйств своих членом, так и для вообще разного рода сельскохозяйственных исследований.

2) Распространять теоретические и практические сведения по сельскому хозяйству путем устройства публичных чтений, печатания своих трудов и всякого рода сельскохозяйственных сочинений, и, в случае возможности – своего периодического журнала и учреждения сельскохозяйственных училищ, библиотеки и музея.

3) Заботиться о выработке наиболее правильных способов ведения хозяйства, проводить испытания приемов культур, принятых в иных местностях, как в России, так и за границей.

4) Способствовать хозяевам в правильной постановке их сельскохозяйственных предприятий полезными указаниями и рекомендациями.

5) Устраивать выставки, аукционы и поощрять труды и заслуги на сельскохозяйственном поприще присуждением медалей и других почетных наград» [7, с. 149–150].

Перечисленные задачи сближают сельскохозяйственные общества с другой категорией самодеятельных общественных организаций – научными обществами, а, конкретно, с обществами изучения природы и обществами естествоиспытателей. И те, и другие были направлены на изучение фактического состояния дел – в природе и в сельском хозяйстве; им дозволялось вести дискуссию в рамках своей компетенции, издавать собственные труды, распространять общепользные знания, создавать музеи и библиотеки. Но, с другой стороны, сельскохозяйственные общества были ориентированы на практическую деятельность: распространение прогрессивных методов хозяйствования, внедрение новых сельскохозяйственных культур, проведение сельскохозяйственных выставок и аукционов. То есть они действительно совмещали в себе цель научного изучения состояния сельского хозяйства в регионе своей деятельности с задачами содействия развитию сельского хозяйства.

Что же касается членства в сельскохозяйственных обществах, то Нормальный устав 1898 г. накладывал на него стандартные для Российской империи ограничения: членами общества не могли быть несовершеннолетние, за исключением лиц, имеющих классный чин (совершеннолетним в Российской империи считалось лицо, достигшее 21 года, многие поступали на государственную службу раньше и получали первый чин в Табели о рангах); воспитанники учебных заведений, низшие воинские чины и юнкера; лица подвергшиеся ограничениям прав по суду. Никаких других – гендерных, сословных или имущественных – ограничений не было. Но из контекста устава можно понять, что ориентирован он был, прежде всего, на привлечение

в свои ряды крупных землевладельцев – помещиков и «помещичившихся» крестьян. Ведь общество должно было давать советы владельцам сельскохозяйственных предприятий, а его члены должны были быть готовы к проведению экскурсий по своим хозяйствам (если хозяйство носило образцово-показательный характер) и оплачивать в складчину призы, медали и другие награды для участников организованных обществом сельскохозяйственных выставок.

Однако на деле социальный состав сельскохозяйственных обществ был шире и включал в себя, кроме помещиков, крестьян и представителей сельского духовенства. Об этом свидетельствуют данные, подчеркнутые из упомянутого выше справочника «Памятная книжка и адрес-календарь Орловской губернии». В этом справочнике перечислены все существовавшие в губернии общественные организации, часто со списком членом [3, с. 77–86].

После утверждения Нормального устава Министерством земледелия и государственных имуществ в Орловской губернии возникло еще десять сельскохозяйственных обществ. Эти сельскохозяйственные общества создавались в крупных селах Болховского, Брянского, Елецкого, Ливенского и Мценского уездов. Таким образом, район деятельности этих обществ сужался до волости, а то и до села. Данные «Памятной книжки и адрес-календаря Орловской губернии» показывают, что социальный состав этих обществ был очень пестрым: дворяне, крестьяне, священнослужители. Правления состояли из крестьян и священников. Такие общества вряд ли могли полноценно выполнять задачи, прописанные в нормальном уставе. Это наблюдение подтверждает вывод, сделанный профессором А.С. Тумановой, что «сельскохозяйственные общества малого радиуса действия» приближались по характеру своей деятельности к сельскохозяйственным кооперативам [11, с. 95].

Наглядной демонстрацией успехов в развитии сельскохозяйственной отрасли Орловской губернии стала сельскохозяйственная и кустарная выставка, открывшаяся в 26 августа 1903 г. На выставке было развернуто 40 павильонов, в которых было представлено 464 экспоната [5]. Свои достижения демонстрировали и образцово-показательные помещичьи хозяйства (например, свой павильон представили Брасовская и Дерюгинская экономии великого князя Михаила Александровича) [6], местные земства, и, разумеется, сельскохозяйственные общества.

К сожалению, общественные организации, занимающиеся вопросами развития других отраслей сельского хозяйства, не получили распространения в Орловской губернии. Например, Орловский отдел Российского императорского общества плодоводства появился только перед I-й Мировой войной, в 1913 г. Не возникло в губернии и отделов работавшего с 1858 г. Российского императорского общества садоводства. И это тем более странно, что Орловская губерния славилась своими садами начиная с конца XVIII в. При этом фруктовые сады разбивались не только в поместьях дворян, но и в городских усадьбах купцов и мещан. Садоводство было одной из отраслей орловского сельского хозяйства, дававших на протяжении всего XIX и начала XX вв. устойчивый доход.

Причины подобного положения – наличия нескольких сотен обширных фруктовых садов, принадлежащих частным хозяевам, при полном отсутствии интереса этих частных хозяев к созданию садоводческих обществ, следует искать в характере орловского садоводства. В статье орловского краеведа Е.Н. Ашихминой, посвященной орловским садам, утверждается, что эти сады состояли в основном из определенных пород яблонь и груш; но в этих садах зачастую отсутствовали сливы и вишни. Из этого краевед сделала вывод, что на Орловщине разводили деревья неприхотливые и не требующие особого ухода. В то же время более капризные и требовательные к уходу сливы и вишни не получили распространения [1]. На однообразие сортов в фруктовых садах указывал упоминавшийся выше орловский естествоиспытатель А.С. Тарачков, который упрекал садоводов в том, что они «ограничиваются преимущественно теми сортами, которые здесь давно известны и считаются лучшими» [9, с. 295.].

Это наблюдение может объяснить отсутствие местных отделов Российского садоводческого общества и запоздалое появление Отдела общества плодоводства. Культивируя неприхотливые породы фруктовых деревьев, орловские садоводы не нуждались в усовершенствовании садоводства. Их хозяйство было рутинным (например, по данным Е.Н. Ашихминой, деревья в саду имени И.Н. Пушина имели вначале XX в. возраст в 85–95 лет) [1].

Картину развития общественных организаций, спешествовавших развитию сельского хозяйства, завершают образовавшиеся в 1909 г. Елецкий и в 1913 г. Орловский отделы Российского императорского общества сельскохозяйственного птицеводства. [3, с. 101, 102]. Следует отметить, что Орловщина, расположенная на русской возвышенности, на границе леса и степи, была открыта холодным ветрам и всегда испытывала водный дефицит, поэтому до революции не имела развитого животноводства и птицеводства. Появление указанных отделов, а также рассмотренного выше отдела плодоводческого общества может свидетельствовать в пользу того, что эти отрасли сельского хозяйства подошли к некоему рубежу и готовились перейти на качественно но-

вый уровень развития. Но этому помешала война.

Общественные организации, занимающиеся распространением передового опыта в области сельского хозяйства стали возникать в последней трети XVIII в., но по настоящему широко стали распространяться после отмены крепостного права. Сферой их деятельности было улучшение, прежде всего, крупного помещичьего хозяйства, и их деятельность сыграла определенную роль в изучении состояния сельского хозяйства в разных местностях Российской империи и распространении передовых способов ведения хозяйства. Сельскохозяйственные общества оказывали консультативную помощь землевладельцам, пытались распространить новые сельскохозяйственные культуры, участвовали совместно с земствами в организации сельскохозяйственных выставок.

В тоже время необходимо признать, что эффективность сельскохозяйственных обществ и других общественных организаций, занимающихся содействием в развитии сельскохозяйственной промышленности, была ниже, чем у земств. Во-первых, общественные организации могли опираться только на добровольные пожертвования, в то время как земства устанавливали сбор с недвижимого имущества. Во-вторых, самодеятельные общественные организации не охватывали своей деятельностью всю территорию региона: они возникали там и тогда, где осознавалась потребность в них самими землевладельцами. В-третьих, на учреждение и деятельность общественной организации оказывал сильное воздействие субъективный фактор: наличие одного или нескольких энтузиастов, способных выступить инициаторами создания подобного общества. И часто организация переставала работать после того, как ее покинули эти энтузиасты.

Можно сказать, что потребность в общественных организациях, занимающихся распространением передового сельскохозяйственного опыта хорошо осознавалась русским обществом на уровне общественного сознания. О необходимости их создания говорили и писали многие современники. Но на практике подобных организаций было мало: сказывалась инерционность мышления большинства землевладельцев-помещиков.

Библиографический список

1. Ашихмина Е.Н. Сады Орловской губернии в XVIII – начале XX вв. // Краеведческие записки. Выпуск 14. Сборник. К 125-летию Орловского краеведческого музея. Орел: Картуш, 2022. С. 141–152.
2. Гессен В.М. Общества // Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. СПб.: Типо-Литография И.А. Ефрона, 1897. Т. 42. С. 608.
3. Дореволюционные самодеятельные общественные организации Орловской губернии. Словарь-справочник. / Сост. А.Б. Гуларян. Орёл: Изд-во Орел ГАУ, 2015. 498 с.
4. Кондратенко А.И. Братья Тарачковы // Образование и общество. 2008. № 3. С. 112–116.
5. Орловская губернская земская с.-х. кустарная и промышленная выставка (1903). Доклад и отчет Распорядительного выставочного комитета по устройству Орловской земской сельскохозяйственной и кустарно-промышленной выставки 1903 года. Орел, 1903. [2], VI, 66 с.
6. Обзор Орловской областной сельскохозяйственной и кустарной выставки 1903 г. преимущественно по отношению к Карачевскому уезду и его району / [Соч.] С. И. Елисеева, секретаря агр. о-ва. Тверь: Б. и., 1903. 38 с.
7. Положения о частных обществах, утверждаемых с разрешения министерств, губернаторов и градоначальников / Сост. К.Г. фон-Плато. Рига, 1903.
8. Степанский А.Д. История общественных организаций дореволюционной России. М.: МГИАИ, 1979. 80 с.
9. Тарачков А.С. Очерки о природе Орловской губернии середины 19 века / сост. С.В. Недосекин. Орел: Картуш, 2022. 328 с.
10. Толмачев Е.П. Александр II и его время: В 2 кн. Кн.1. М., ТБЕРРА, 1998.
11. Туманова А.С. Общественные организации и русская публика в начале XX века М., 2008. 320 с.
12. Энгельгардт А.Н. Из деревни. 12 писем. М., 1956.
13. ГАОО. Ф.580. Ст.1. Д.2945.
14. ГАОО. Ф.580, Ст.1, Д.3375. Л. 180.

15. ГАОО. Ф.580. Ст.1. Д.3464.

References

1. *Ashikhmina E.N.* Gardens of Oryol Province in the 18th and early 20th centuries // Notes of Regional Studies. Issue 14. Collection. To the 125th anniversary of Oryol museum of local lore. Oryol: Kartush, 2022. Pp. 141–152.
 2. *Gessen V.M.* Societies // Encyclopedic Dictionary of F.A. Brockhaus and I.A. Efron. St. Petersburg: Printing House of I.A. Efron, 1897. VOL. 42. Pp. 608.
 3. Pre-revolutionary amateur public organizations in Oryol Province. Handbook dictionary. / Compiled by. Gularian A.B. Oryol: Publishing house of Oryol GAU, 2015. 498 p.
 4. *Kondratenko A.I.* Tarachkov Brothers // Education and Society. 2008. № 3. Pp. 112–116.
 5. Oryol provincial zemstvo agricultural and industrial exhibition (1903). Report and report of the Organizing Committee of the Oryol provincial agricultural and cottage industry exhibition of 1903. Orel, 1903. [2], VI, 66 p.
 6. Review of Oryol zemstvo agricultural and cottage industry exhibition of 1903, mainly for Karachevsky uyezd and its district / [Comp.] by S.I. Eliseev, the secretary of the Agricultural Society. Tver: B. i., 1903. 38 p.
 7. Regulations on private societies, approved with the permission of ministries, governors and town governors / Compiled by. K. G. von Plato. Riga, 1903.
 8. *Stepansky A.D.* History of public organizations of pre-revolutionary Russia. Moscow: MGIAI, 1979. 80 p.
 9. *Tarachkov A.S.* Essays on nature of Oryol Province in the middle of 19th century / composed by S.Nedosekin. 9. Tarachkov A.S. Essays on nature of Oryol Province in the middle 19th century / Compiled by S.V. Nedosekin. Orel: Kartush, 2022. 328 p.
 10. *Tolmachev E.P.* Alexander II and His Time: In 2 kn.1. M., Tierra, 1998.
 11. *Tumanova A.S.* Public organizations and Russian public in the beginning of XX century. M., 2008. 320 p.
 12. *Engelhardt A.N.* From the village. 12 letters. M., 1956.
 13. ГАОО. Фонд.580. Дел.1. Дело. 2945.
 14. ГАОО. Фонд.580, Дел.1, Дело. 3375. Лист. 180.
 15. ГАОО. Фонд.580. Дел.1. Дело. 3464.
-
-

ДРОЖЖАКОВ Р.А.

аспирант кафедры истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: drozhzhakovr@mail.ru

DROZHZHAKOV R.A.

Aspirant of Department of History of Russia, Orel State University
E-mail: drozhzhakovr@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ АСПЕКТ ВОЕННОЙ РЕФОРМЫ РККА В 20-Е ГОДЫ

ORGANIZATIONAL ASPECT OF THE MILITARY REFORM OF THE RED ARMY IN THE 20 S

В статье поднимается вопрос организационных изменений в структуре РККА в 20-е годы. Раскрываются точки зрения руководства страны относительно перспектив Вооруженных Сил Советского государства, а также практические шаги, предпринятые с учетом специфики положения СССР в период НЭПа.

Ключевые слова: военная реформа, НЭП, дискуссия, структуры, быт военных, адаптация.

The article raises the issue of organizational changes in the structure of the Red Army in the 20s. The points of view of the country's leadership regarding the prospects of the Armed Forces of the Soviet state, as well as practical steps taken taking into account the specifics of the situation in the USSR during the NEP period, are revealed.

Keywords: military reform, NEP, discussion, structures, life of the military, adaptation.

Окончание полномасштабной гражданской войны на территории бывшей Российской империи, вкуче с начавшимися социально-экономическими изменениями, продиктовали политическому и военному руководству Советской России принципиально иной подход к организации вооруженных сил молодой Республики. В условиях серьезного кризиса, охватившего все сферы общества, военная реформа РККА в целом, и ее организационный аспект, в частности, имела несколько отличительных особенностей, во многом проистекавших из итогов 10-го съезда РКП(б).

Экономический фактор, в конечном итоге, определил общее направление военной реформы на раннем этапе. Так, одним из приоритетных целей военно-политического руководства Республики стала резкое сокращение численности личного состава РККА. И если в 1920-м году насчитывала около 5.5 миллионов человек, то с 1922-й по 1923-й численность Красной Армии последовательно была сведена к 516 тысячам [2, с. 39]. Ключевым элементом военной реформы на раннем этапе, кроме обозначенной выше тенденции, стало введение смешанной системы комплектования Вооруженных Сил, где кадровые формирования сочетались бы с милиционным контингентом. На практике это выразилось в создании территориальных войсковых частей, в рамках которых было организовано прохождение воинской службы без «долгого отрыва от хозяйства» (Фрунзе). Фактическим обоснованием введения подобной системы было то, что военный бюджет Советской России составлял 23,8 % от бюджета довоенной империи [2, с. 39].

Итак, с 1923-го года в стране действовали территориально-милиционные формирования, численность которых к началу 1926 у году составляла 65,8 % относительно наличных стрелковых дивизий РККА [3]. Серьезным фактором относительно вопроса комплектования Красной Армии стали Декрет ЦИК и СНК

СССР «Об организации территориальных войсковых частей и проведении военной подготовки трудящихся». 8.8.1923 г, а также Закон об обязательной военной службе 1925 года, где была прописана процедура прохождения службы, как в кадровых, так и в территориальных частях, что в дальнейшем сыграло не самую последнюю роль в военных преобразованиях 30-х годов.

Сложившаяся система, в целом, оказалась адекватна возможностям Советского государства, поскольку она, с одной стороны, не отрывала от производительного труда широкие массы, а с другой, служила основой, для массовой мобилизации, оптимально сочетая воинские части с сокращенными органами управления. Кроме того, смешанная система позволяла относительно эффективно производить, как минимум, начальную военную подготовку потенциальных призывников.

Что касается экономической целесообразности реформы, то в соответствии с докладом К.Е. Ворошилова IV съезду Советов СССР (апрель 1927 г.), сложившаяся система позволяла сократить расходы на бойца территориальных формирований на 78%, по сравнению с кадровыми частями. Общие же затраты, ложящиеся на содержание красноармейца частей территориальной обороны за весь срок прохождения им службы (8 месяцев за пять лет) сокращался на 46 % [9, с. 15].

Вместе с чисто экономическими результатами реформы стоит отметить объективные минусы, касающиеся профессиональных, военно-технических аспектов Красной Армии. Затрагивая тему комплектования ВС, наиболее лапидарной проблемой стала ограниченная призывная емкость армии [8, с. 138]. В то же время существующая система, в силу крайне ограниченного контингента кадровых частей, не была способна сформировать при массовой мобилизации устойчивые формирования, а недостаток времени не позволял произвести военную подготовку должным образом. Отдельным вопросом стояла тема обучения личного состава работы

со сложной техникой [6. Д. 34. Л. 23].

Другой проблемой, непосредственно повлиявшей на уровень боеготовности РККА, стало прямо пропорциональное сокращение работников тыла. Этот процесс, проводившийся, зачастую, предельно механистически, вызвал серьезное повышение уровня нагрузки на находящихся в рядах ВС специалистов-тыловиков. Не менее важным последствием политики сокращения штатов стала ситуация в сфере военного образования. В обозреваемый период произошло объединение Артиллерийской и Военно-инженерной академии в Военно-техническую, а Академия Генерального штаба была реорганизована в Академию РККА [3, с. 96]. Оптимизация коснулась и профессорско-преподавательского состава военных учебных заведений, а также штатной численности слушателей военных академий. Вкупе эти изменения привели к заметному кадровому дефициту, усугубляемому низким уровнем жизни комсостава, особенно комсостава младшего уровня. Особняком стояла проблема недостатка кадров военно-технических специальностей, а также службы тыла. Принципиально ситуация начнет меняться лишь на рубеже десятилетий.

Низкая заработная плата, выплачиваемая, зачастую, с серьезными задержками, бытовая неблагоустроенность, особенно касающаяся командиров, состоящих в браке, а также крайнее состояние материально-технической базы приводило к массовому оттоку командных кадров из армии. Мероприятия, предпринимавшие советским правительством, не всегда поспевали за ухудшающейся ситуацией, и зачастую принимали характер паллиатива. Впрочем, высшее военно-политического руководства прекрасно осознавало все негативные явления, связанные с низким жизненным уровнем командного и рядового состава, и на протяжении 20-х годов был принят комплекс мер, направленный на повешение материального положения красноармейцев и командиров, материально-технической базы РККА [10, с. 200].

Затрагивая военно-организационный аспект поднятой проблемы, важно отметить тот факт, что военно-политическое руководство, стремясь реорганизовать ядро управления армией, выбрало направление оптимизации не только личного состава, но и организационных структур РККА. В частности, практически с началом реформы, было устранено ряд дублирующих друг друга штатных единиц, а также должностей, наличие которых в мирное время было нецелесообразно. Штаб РККА

взял на себя чрезвычайно обширные функции, что напрямую повлияло на эффективность его работы, после чего последовала череда структурных перестановок этого органа, прерываемая решениями о сокращении штатов, вызванных очередным режимом экономии [10, с. 198].

Это режим во многом диктовал особые требования, связанные с решением вопросов снабжения войск, что резонировало с ограниченным введением ограниченных рыночных отношений. В то же время, экономическая реальность требовала создание штатной единицы, в чью сферу компетенции входил бы контакт с местными предприятиями и органами власти. Отсутствие подобной должности вызывало определенные сложности в вопросах снабжения формирований [1, с. 51].

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что новая экономическая политика накладывала ряд особенностей на проводимую военную реформу РККА. Стабилизация внутренней и внешней обстановки, относительная устойчивость народного хозяйства, позволила политическому и военному руководству приступить к адаптации Красной Армии к новым реалиям. Наряду с сокращением численности личного состава было принято решение оптимизировать организационно-штатную структуру Вооруженных Сил, а также ряда смежных областей, напрямую связанных с функционированием РККА. Переход на смешанный кадровый и территориально-милиционный способ организации вооруженных сил Советского Союза. В то же время, наряду с очевидными достоинствами смешанной системы, сводящимися к дешевизне армии, практически сразу же были выявлены и серьезные недостатки в первую очередь, касающуюся проблемы мобилизации и инфраструктурных ограничений, а также военной подготовки и материального обеспечения территориально-милиционных формирований. Все выше обозначенные мероприятия в рамках интересующего нас периода, в конечном итоге, были отмечены стремлением военнo-хозяйственных органов максимально эффективно использовать местную экономическую базу, с целью оптимизации военного бюджета, что во многом, пусть и не во всем, и определяло направление организационных преобразований в рамках военной реформы 20-х годов. В конечном итоге, для качественного улучшения состояния РККА были необходимы принципиально иные экономические предпосылки.

Библиографический список

1. Бочков Е.А. Развитие системы тылового обеспечения Красной армии в период военной реформы 1921–1928 гг. СПб., Изд-во ВАТТ, 2005.
2. Ващенко П.Ф., Рунов В.А. Военная реформа в СССР // Военно-исторический журнал, 1989, № 12. С. 39.
3. Воропаев Д. А., Иовлев А. М. Борьба КПСС за создание военных кадров. М.: Воениздат, 1960.
4. Вестник архива Президента Российской Федерации. Красная армия в 1920-е годы. М., 2007.
5. РГВА. Ф. 33987. Оп. 2. Д. 168. Л. 36.
6. РГВА. Ф. 62. Оп. 3. Д. 34. Л. 23.
7. РГАСПИ Ф. 74. Оп. 1. – Д. 144. – Л. 137.
8. Кашишев А.В. История советского военного искусства. 1917–1940. М.: Изд. ВПА, 1949.
9. Краткий отчет НКВД Всесоюзному Съезду Советов СССР. Изд. Наркомвоенмора. М., 1927. 48 с.
10. Жарков В.В. Реформирование Красной армии в 1920-е гг. // Ярославский педагогический вестник, 2009, № 2. С. 192–202.
11. Шатило И. С. М. Тухачевский и проблема перехода к милиционной системе обороны // Власть. 2016. № 1 С. 182–188. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25463549> (дата обращения: 07.02.2022).
12. Центральный архив министерства обороны Российской Федерации (ЦАМО). Ф. 33. Оп. 11456. Д. 115. Л. 31.

References

1. *Bochkov E.A.* The development of the system of logistic support of the Red Army during the period of the military reform of 1921–1928. St. Petersburg, Publishing House VATT, 2005.
 2. *Vashchenko P.F., Runov V.A.* Military reform in the USSR // *Military Historical Journal*, 1989, No. 12. Pp. 39.
 3. *Voropaev D. A., Iovlev A. M.* The struggle of the CPSU for the creation of military personnel. M.: Military Publishing House, 1960.
 4. Bulletin of the archive of the President of the Russian Federation. Red Army in the 1920s. M., 2007.
 5. RGVA. F. 33987. Op. 2. D. 168. L. 36.
 6. RGVA. F. 62. Op. 3. D. 34. L. 23.
 7. RGASPI F. 74. Op. 1. – D. 144. – L. 137.
 8. *Kadishev A.V.* History of Soviet military art. 1917–1940. M.: Ed. VPA, 1949.
 9. Brief report of the NKVMD to the All-Union Congress of Soviets of the USSR. Ed. People's Commissariat of Defense. M., 1927. 48 p.
 10. *Zharkov V.V.* Reformation of the Red Army in the 1920s // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2009, No. 2. Pp. 192–202.
 11. *Shatilo I. S.* M. Tukhachevsky and the problem of transition to the militia defense system // *Power*. 2016. No. 1 Pp. 182–188. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25463549> (date of access: 02/07/2022).
 12. Central Archive of the Ministry of Defense of the Russian Federation (TsAMO). F. 33. Op. 11456. D. 115. L. 31.
-

ЕРОФЕЕВА Г.И.

соискатель ученой степени кандидата исторических наук, кафедра отечественной истории, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
E-mail: nosoreva1987@mail.ru

EROFEEVA G.I.

Candidate of the Academic Degree of Candidate of Historical Sciences, Departments of National History of Federal State, Bryansk State University Academician I.G. Petrovski
GBUK of Moscow GMZ "Tsaritsyno", specialist of the Department of Museum and Educational Programs
E-mail: nosoreva1987@mail.ru

ИМЕНИЕ ОСТРОВЫ ВЕЛИКОГО КНЯЗЯ МИХАИЛА АЛЕКСАНДРОВИЧА КАК ПРИМЕР ОБРАЗЦОВОГО ЧАСТНОВАДЕЛЬЧЕСКОГО ПОМЕСТЬЯ КОНЦА XIX – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX вв. ОСОБЕННОСТИ И СПЕЦИФИКА ПРОИЗВОДСТВА

THE ESTATE OF THE OSTROVY OF GRAND DUKE MIKHAIL ALEXANDROVICH AS AN EXAMPLE OF AN EXEMPLARY PRIVATE ESTATE THE END OF THE XIX – THE FIRST QUARTER OF THE XX CENTURY. FEATURES AND SPECIFICS OF PRODUCTION

В статье содержится подробное описание поместья Острова великого князя Михаила Александровича, брата последнего русского императора Николая II. На основе архивных источников воссоздана экономическая модель развития имения, проанализирована хозяйственная деятельность. Имение Острова представляло собой прекрасный пример передового усадебного хозяйства конца XIX – первой четверти XX вв.

Ключевые слова: Великий князь Михаил Александрович, имение Острова, В. Т. Шацкий, сельское хозяйство, опытное дело.

The article contains a detailed description of the estate of the Ostrovy of Grand Duke Mikhail Alexandrovich, brother of the last Russian Emperor Nicholas II. The economic model of the estate development is recreated, economic activity is analyzed on the basis of archival sources. The Ostrovy estate was an excellent example of an advanced estate economy of the late XIX – first quarter of the XX centuries.

Keywords: Grand Duke Mikhail Alexandrovich, the estate of the Ostrovy, V. T. Shatsky, agricultural industry, experimental farm.

Русская усадьба является уникальным явлением, изучение которого позволяет не только заполнить пробелы в истории культуры, но и составить целостное представление о художественной, научной, экономической составляющей жизни усадьбы, интересах и увлечениях ее владельцев. Круг явлений, объединенных понятием «русская усадьба» весьма обширен. Сюда следует включать не только постройки и сооружения, находившиеся на территории владений от парадных дворцово-парковых ансамблей высшего дворянства до небольших провинциальных усадеб, но и вопросы социального устройства, общественных отношений, научной, технической деятельности, культуры.

Мода, привычка к роскоши, подражание двору поглощали огромные денежные средства. Эти средства пополнялись из «неисчерпаемых» доходов имений. Поэтому экономическая, хозяйственная сторона усадебной жизни играла немаловажную роль. Землевладения крупных помещиков представляли собой огромные территории. Сюда могли входить деревни, хутора, фольварки, земельные угодья (пашни, сенокосы, леса, пустоши), водные объекты с прилегающими к ним хозяйственными постройками (мельницы, пристани и т. д.), ремесленные мастерские, фабрики, заводы, церковный приход.

Родовитым владельцам богатых поместий был открыт доступ к самым последним достижениям в области

науки, сельского хозяйства, промышленности. Они знакомились с передовыми методами экономически выгодного содержания земельных владений. Такие поместья оказывали влияние на развитие близлежащих имений, помещики которых, посещая влиятельных соседей, могли ознакомиться со всеми новинками. Опыт прогрессивного ведения хозяйства зачастую распространялся на весь уезд, а в отдельных случаях на всю губернию. Нередко образцовые усадьбы-экономики принадлежали членам императорской семьи. Это Рамонь Воронежской губернии принцессы Евгении Максимилиановны Ольденбургской, Осташово Московской губернии великого князя Константина Константиновича, удельные имения Чаквинское, Абрау-Дюрсо и др. Особое место среди подобных поместий занимали высокодоходные имения-экономики великого князя Михаила Александровича (брата Николая II), находившиеся в различных губерниях страны. Михаил Александрович являлся крупнейшим землевладельцем Российской империи, в его собственности находились Брасовское имение Орловской губернии (104335 дес. 1698 кв. саж. на 1903 год), Абас-Туман Тифлисской губернии [8, с. 1]. Владения достались в наследство Михаилу Александровичу после смерти его брата великого князя Георгия Александровича. Согласно высочайшему указу императора Николая II от 12 августа 1899 года

в собственность Михаила Александровича перешло и Дерюгинское поместье Курской губернии (19312 дес. 439 кв. саж. на 1903 год) [13]. О размерах поместий Августейшего владельца позволяет судить следующая запись: «Брасовское и Дерюгинское имения Его Императорского Высочества Великого Князя Михаила Александровича широко раскинулись на пространстве Орловской и Курской губерний, занимая площадь свыше ста тысяч десятин, разбросанных на территории слишком в 3500 кв. верст. Это такой размер, который по своей величине близко граничит с представлением о некоторых самостоятельных среднеевропейских государствах» [3].

Также великому князю Михаилу Александровичу принадлежало имение Острова (Клобуцко) Ченстоховского уезда Петроковской губернии (территория современной Польши). Обратимся к истории усадьбы.

Клобуцкое староство являлось собственностью монахов ордена паулинов Ясногорского монастыря. После раздела Польши (1796 г.) староство было отдано графу Кристиану Августу Генриху Курт фон Хаугвицу. Владение получило новое название Клобуцкий Доминион. По инициативе Хаугвица начинается строительство каменного замка «в виде мasonicкой ложи» (прежний деревянный сгорел в 1791 году) [17, с. 7]. После продажи Клобуцкого владения (дата требует уточнений) новым хозяином становится Бенедикт Леман фон-Леманский. Ведущей отраслью поместья являлось лесное хозяйство, тем не менее «несмотря на близость германской границы, спроса на лес не существовало, местный же спрос, благодаря крепостному праву и наличности в общем громадных, еще не тронутых в то время лесных массивов совершенно отсутствовал, лесная торговля не процветала» [17, с. 10]. Лесное управление состояло из старшего лесничего (Ольшевский) и 24 лесных сторожей. Большое внимание уделялось охотничьему хозяйству, для посторонних лиц охота была запрещена.

В 1865 году Клобуцкое имение было продано сыном Леманского за 400000 рублей промышленному магнату графу Гвидо Генкелю фон Доннерсмарку. На момент продажи в состав Клобуцкого имения входили следующие фольварки: Загурже, Закржев, Лободно, Коцин, Остров, Гродзиск, Вренчица и Бляховня (названия и орфография сохранены как в оригинале – Авт.) [17, с. 9]. При новом владельце было проведено лесоустройство, составлены подробные планы лесных дач. Большое внимание уделялось сельскому хозяйству имения, был введен 4-х польный севооборот. Часть посевов отводилась под посадки хмеля, урожай продавался в Варшаве и поставлялся на Ченстоховские пивоваренные заводы. Администрация имения состояла из главноуправляющего, лесных чинов, заведующего сельским хозяйством, помощников, конторских служащих.

Не смотря на значительную реорганизацию хозяйства, встал вопрос о продаже имения. Обратимся к работе В.Т. Шацкого, давшего описание поместья: «Чрезмерно большие по улучшению и реорганизации затраты <...> и некоторое охлаждение и потеря интереса к имению со стороны владельца, вследствие носившихся уже в 80-х годах слухов об ожидаемом новом законе, запрещавшем иностранным подданным владеть имениями в заграничной полосе, – привели к тому, что

налаженное с таким трудом дело стало постепенно опустаться и падать. <...> Взято было от имения все, что можно, и теперь оно становилось лишнею стесняющею владельца обузой. Благодаря этому, вопрос о продаже <...> встретил со стороны графа Доннерсмарка полное сочувствие. Продажа состоялась 23 марта 1891 года и имение перешло в личную собственность Государя Императора Александра III» [17, с. 25]. Поместье было продано с долгом (79558 руб. 79 коп.). Общая стоимость покупки составила 1779558 руб. 79 коп. [13].

В 1892 году имение Клобуцко было переименовано в «Острова». Согласно высочайшему указу императора Николая II от 3 июня 1899 года Острова перешло в собственность великого князя Михаила Александровича [13]. Именно при новом владельце поместье достигло наибольшего расцвета, превратившись в образцовое по хозяйственному устройству и доходности имение.

Из очерка В.Т. Шацкого: «Имение Острова, представляя в настоящем своем виде сложный комплекс целого ряда отдельных отраслей, занимает по разнообразию хозяйственных форм выдающееся место среди окружающих его имений. Близость культурной границы, значительных центров промышленности и соседство лучших хозяйств края, создали благоприятные условия для существования имения и помогли применить к нему преемственный подбор, т. е. взять все лучшее и достойное подражания из окружающих его условий» [17, с. 86]. На 1916 год общая площадь поместья Острова составляла 12592 дес. 1689 кв. саж., из которых 10165 дес. 152 кв. саж. занимали леса. Имение находилось в 17 верстах от станции Ченстохова Варшавско-Венской железной дороги. Перед Первой мировой войной город Ченстохова (Ченстохов) являлся одним из пяти крупнейших промышленных центров Царства Польского. В путеводителе «Живописная Россия. Царство Польское» читаем: «Город этот имеет огромное религиозное значение <...> по монастырю и находящейся в нем иконе Божий Матери Ченстоховской. <...> Ежегодно в Ченстохов стекаются десятки тысяч богомольцев. <...> Кроме того, город замечателен в торговом отношении» [7, с. 226].

Имение находилось в ведении Управления делами великого князя Михаила Александровича (Санкт-Петербург, ул. Галерная, 38).

Для четкой и слаженной работы, обеспечивающей жизнедеятельность усадьбы, требовались синхронность управления, своевременное выполнение распоряжений владельца. Поэтому в большинстве случаев система управления обширными владениями крупных землевладельцев представляла собой строгую иерархию. Центральным звеном являлась главная контора. Во главе отдельного имения стоял управляющий в непосредственном подчинении которого были заведующие хуторами, экономиями, лесничествами и различными производственными предприятиями. Поместья, имевшие большую площадь, состояли из нескольких административных единиц: экономий, участков, хозяйств и пр. (названия могли различаться). Имение Острова включало в себя фольварки, лесничества и производственные объекты.

Административный центр имения Острова находился в Загурже. Главная контора состояла из двух отделов: бухгалтерского (бухгалтер, три помощника, три конторщика, два ученика) и делопроизводительского (делопроизводи-

тель и помощник).

Определенная часть денежных средств, поступавших от доходов имения, тратилась на содержание главного управления (конторы) и лиц, состоящих на службе в поместье. Например, общий годовой расход на жалование администрации и служащих имения Острова на 1913 год составил 50076 руб. [17, с. 113].

Поместье Острова было не только высокодоходной экономией, но и являлось хорошей практической базой для апробирования, а в последующем внедрения передовых методов ведения усадебного хозяйства. Большая заслуга в этом, несомненно, принадлежала и служащим поместья, многие из которых были настоящими знатоками своего дела.

С момента покупки и до 1901 года помещьем управлял Н.Н. Бер, чиновник по особым поручениям IV класса при Министерстве императорского двора и уделов. Николай Николаевич имел чин действительный статского советника, был женат на сестре художника Е.А. Лансере [13]. Вследствие болезни Бера имение было передано во временное заведование управляющего княжеством Ловичским генерал-майора А.Г. Иванова. С 1902 по 1906 Острова управлял И.Н. Богданов, ранее закончил Петровскую земледельческую и лесную академию.

Младшим лесничим Бляховенско-Тржепизурского лесничества был Н.А. Граков, выпускник Петровской земледельческой и лесной академии, участник русско-японской войны, являлся автором научных статей в «Лесном журнале», первым описал одновозрастные сосновые леса Прионежья. Из книги известного лесовода И.С. Мелехова: «Имена Н.А. Гракова, И. Тимофеева <...> далеко не исчерпывают список лесохозяйственных деятелей Севера, способствовавших в конце XIX в. развитию самобытной русской лесной науки, раскрытию природы и значения девственных лесов Севера» [9, с. 67]. К сожалению, судьба Николая Андреевича сложилась трагически, в 1906 году он был убит неизвестными лицами в своей конторе [16, с. 97]. С согласия великого князя Михаила Александровича вдове Гракова платилось ежегодное пособие на содержание детей в размере 300 рублей [14].

С 1906 по 1913 год Острова возглавлял ученый-лесовод В.Т. Шацкий, именно благодаря его грамотному и умелому управлению имение превратилось в образец высокодоходной экономии. (Ил. 1). Остановимся более подробно на биографии Валентина Телесфоровича, в дальнейшем внесшего существенный вклад и в развитие лесного хозяйства Брасовского и Дерюгинского имений. В.Т. Шацкий родился 9 февраля 1862 года (по старому стилю) в Екатеринославской губернии Российской империи в семье коллежского асессора, ветеринара Велико-Анадольского лесничества – Т.А. Шацкого [11]. В 1891 году Валентин Телесфорович закончил Петровскую сельскохозяйственную академию, далее был причислен к Корпусу лесничих Министерства государственных имуществ. В 1896 году он стал начальником хозяйственного отделения Сувалско-Ломжинского Управления государственных имуществ. К заслугам Шацкого следует отнести и открытие Сувалской сельскохозяйственной и метеорологической станции I разряда при данном ведомстве. Положительно зарекомендовав себя на

государственном поприще, Валентин Телесфорович в 1906 году был откомандирован на частную службу для заведывания лесами имения Острова великого князя Михаила Александровича, одновременно став и управляющим этой усадьбы. (Ил. 2). Он показал себя не только первоклассным специалистом лесного хозяйства, но и преуспевающим организатором промышленного производства Островского имения. За период его управления кардинально изменяется система хозяйствования в поместье, происходит постоянное вложение средств в реорганизацию имения, закупается новое оборудование, ведутся строительные работы, создаются новые предприятия. Как писал Валентин Телесфорович это объяснялось следующими обстоятельствами: «прогрессивное движение и развитие промышленности вызвали необходимость вступить в конкуренцию и завоевать положение, отвечающее уровню современных требований, наконец, <...> открывались новые горизонты, воспользоваться которыми являлось обязательным для общего поднятия доходности имения Острова» [17, с. 112]. С 1913 по 1916 гг. Шацкий являлся главноуправляющим имениями великого князя Михаила Александровича Брасово и Дерюгино. На июнь 1918 года он значился в должности Генерального уполномоченного владений великого князя Михаила Александровича. Валентин Телесфорович также принимал участие в работе министерства земледелия А.И. Деникина. Далее эмигрировал, проживал в Королевстве сербов, хорватов и словенцев, много сделал для развития лесного хозяйства страны. Умер Валентин Телесфорович в Сербии в 1929 году, похоронен в Белграде [1]. В Королевстве СХС проживала и дочь Шацкого – Ю.В. Ракитина. Юлия Валентиновна и ее супруг Юрий Львович стали известными театральными деятелями Югославии.

Помощником Шацкого и заведующим Загурже-Закржевским лесничеством являлся ученый лесовод Г.В. Неручев. Герман Васильевич в 1898 году закончил Императорский лесной институт, далее был причислен к Корпусу лесничих Министерства государственных имуществ. Состоял на должности помощника лесничего Богдядского лесничества. Лесничем был В.К. Маяковский (отец поэта В. В. Маяковского), далее был переведен в Астрахань запасным лесничим. В 1903 году Неручев был откомандирован на частную лесную службу в имение Острова. Являлся автором изобретения «Самопишущий флюгер системы Г.В. Неручева». С 1913 года Неручев управляющий Острова. Из приказа начальника Главного управления уделов от 31 июля 1913 года: «...милостивый государь Герман Васильевич настоящим уполномочиваю Вас управлять под наблюдением Главноуправляющего В.Т. Шацкого имением <...> Острова и вновь выстроенными домами в Ченстохове» [4]. Нужно отметить, что великий князь Михаил Александрович владел земельной собственностью в городе Ченстохове. Земельные участки были куплены за 38226 руб. [13]. В 1911 году был объявлен конкурс на постройку доходных домов. Наиболее известный из них получил название «Дом Князя». Автором проекта являлся польский архитектор Б. Папроцкий, проект был предварительно одобрен академиком архитектуры Императорской Академии художеств Ю.Ю. Бенуа. Строительство началось в

1912 году. Жилые квартиры предназначались для высших русских офицеров и чиновников, на первом этаже располагались магазины. Дом до настоящего времени сохранился. После обретения Польшей независимости, здание использовалось как жилой дом семей военнослужащих Войска польского.

Поместье Острова было оснащено техническими новинками того времени, в частности, была построена «электрическая станция с аккумуляторной батареей, не только для освещения замка, заводов, парка, скотных дворов, конюшен и конторы, но и для сельскохозяйственных целей: для работ молотилки, веялок, соломорезок, резки дров, приведения в движение мельницы и водоподъемных работ» [17, с. 104]. Имение соединялось телефонной линией с городом Ченстохова и с почтово-телеграфным отделением в Клобуцке. В 1908 году был проведен капитальный ремонт главного усадебного дома (замка).

Большое внимание в имении уделялось сельскому хозяйству. Заведующим сельским хозяйством являлся А.К. Сенкевич. В фольварке Загурже были построены каменная оранжерея и теплица (предназначались для промышленного плодоводства), был разбит фруктовый сад (фольварк Вренчица и Загурже), урожай продавался на рынках.

Также в имении были заложены опытные поля, где применялись различные агротехнические приемы по обработке почвы, проводились эксперименты по внесению разных видов удобрений, выращивалось несколько сортов картофеля, зерновые. В поместье была создана сельскохозяйственно-зоотехническая лаборатория, были организованы 8 метеорологических станций. Помимо этого, на территории имения в 1909 году было заложено опытное поле Бюро по прикладной ботанике Главного управления землеустройства и земледелия. Ежегодно высевалось до 1000 образцов семян зерновых культур. Бюро по прикладной ботанике было создано в 1894 году для координации научно-исследовательской работы в растениеводстве. Для этих целей в различных регионах европейской части Российской империи были заложены опытные участки и созданы отделения на средства Главного управления землеустройства и отчасти помещиков. Островскими опытными полями и Петроковским (Западным) участком Бюро заведовал Л.Ф. Поганько. В характеристике данной Поганько известным ученым, заведующим Бюро Р.Э. Регелем значилось, что он вел записи «регулярно и добровольно» [10, с. 147].

Как упоминалось выше, еще при прежних владельцах на полях имения выращивался хмель, новые плантации были заложены и при великом князе Михаиле Александровиче. Об успешном ведении дела и качестве выращиваемого хмеля говорит и тот факт, что продукция поместья была представлена на Житомирской юбилейной хмелевой выставке в 1908 году, получила высшую награду-золотую медаль. В 1909 году в Ченстохове была проведена промышленная и сельскохозяйственная выставка, на которой была представлена продукция и Острова, для этих целей был построен специальный выставочный павильон. Имение получило ряд высших наград. В дальнейшем павильон был переделан под музей усадьбы. (Ил. 3).

Ключевую роль в получении доходов поместья

Острова играло лесное хозяйство. Площадь лесов составляла 81,9 % от общей площади имения. Лесные массивы были поделены на кварталы, подобное деление, практикующиеся и поныне, удобно для учета лесного фонда. Леса поместья распределялись между Островским, Коцинским, Загурже-Закржевским, Вренчицким, Бляховенско-Гржепизурским лесничествами. Во главе лесничеств стояли лесничие, имевшие в своем распоряжении помощников и лесную стражу. Из очерка В. Т. Шацкого: «на обязанности лесной стражи, по инструкции, выработанной в виде печатного наказа, кроме охраны своего обхода, лежит и обязанность руководить культурными работами, участвовать в таксировке очередной лесосеки, следить за правильностью ее разработки <...> и вообще руководить в своем обходе всеми лесными работами. Кроме того, лесная стража непосредственно контролирует и правильность удовлетворения крестьян сервитутами» [17, с. 129].

Согласно учебным планам образовательных учреждений сельскохозяйственной и лесной направленности дореволюционного периода, студенты по окончании полного курса помимо теоретического экзамена должны были проходить практику в частных хозяйствах. Таким образом, выпускники имели возможность полученные теоретические знания отработать на практике и в том числе ознакомиться с передовыми методами ведения хозяйства в экономии. Острова, являясь образцовым многоотраслевым хозяйством, сотрудничало с профильными образовательными учреждениями, давая возможность студентам означенных заведений проходить практику в имении. Ежегодно в лесничествах работали 2–3 практиканта. В 1911 году для написания дипломной работы в имение был направлен студент Санкт-Петербургского Императорского лесного института Г.И. Семенюк, проводил исследование типов соновых насаждений.

На территории лесничеств располагались необходимые служебные и жилые сооружения. На сколько хорошо лесничества были благоустроены позволяют судить данные из очерка В.Т. Шацкого. В качестве примера приведем перечень построек, находившихся на территории Островского лесничества. Это усадьба лесничего «Новый фольварк» (включала в себя дом лесничего, охотничий флигель, служебные постройки, семяносушилку, три дома со службами для помещения лесной стражи), усадьба «Леманск» (предназначалась для размещения лесных рабочих) и 4 сторожки. Общая сумма построек Островского лесничества на 1913 год исчислялась в размере 14696 руб. 84 коп. [17, с. 129].

В поместье практиковалось искусственное лесовозобновление, начатое еще при прежнем владельце Доннерсмарке. Для предотвращения пожаров были построены вышки, одна из них имела телефонную связь с лесной конторой в Закржеве, также были организованы специальные противопожарные просеки. Одной из статей дохода лесного хозяйства Острова являлось получение живицы (подсочка). В 1909 году в Туле состоялся XI Всероссийский съезд лесоводов и лесохозяев, на котором прозвучал доклад В.Т. Шацкого, посвященный организации лесного дела в имении Острова. По завершении съезда участники посетили Л.Н. Толстого в Ясной Поляне. Лесной департамент, обратив внимание на организацию подсочного дела в Островах, оказывал

покровительство развитию этой отрасли в имении.

В поместье действовали три лесопильных завода (Загурже, Коцин, Бляховна), оборудованные новейшей техникой. Лесоматериал продавался не только частным лицам, но также был заключен очень выгодный договор на поставку леса Привисленской железной дороге. На сколько доходной было данное производство позволяют судить следующие цифры, если в 1906 году чистая прибыль составляла 40459 руб. 53 коп., то к 1912 году она исчислялась в размере 154781 руб. 25 коп.

Одним из любимых развлечений в дворянской усадьбе была охота. Царская охота являлась не только монаршей забавой, но была примером подражания для русского дворянства. Среди увлечений Александра II и Александра III (деда и отца великого князя Михаила Александровича) была также и охота. Императорская охота проводилась в Гатчине, Спале и др. Михаил Александрович с ранних лет принимал участие в охоте. При посещении великим князем Брасовского имения, практически всегда устраивалась охота. Охота проводилась и в Дерюгинском поместье. Имение Острова стало не исключением. Из очерка В.Т. Шацкого: «Ряд таких благоприятных условий как мягкий климат, короткая и легкая зима, отсутствие волков, запрещение жителям иметь огнестрельное оружие и соседство Германии, где дичь вообще находила законную охрану, как бы сами собою создавали нужную обстановку и указывали на возможность организации в имении Острова правильной любительской охоты» [17, с. 241]. В лесах имения водились олени, лани, дикие козы, кабаны. Для разведения животных был устроен зверинец площадью 1100 десятин, располагался на территории лесной дачи Закржев. Организация охоты в поместье была поставлена на высокий уровень и «состояла: 1) из обучения егерей по уходу за зверями, знакомству с их бытом и жизнью, устройству охот и обучению сигналам; 2) борьбы с хищниками; 3) кормлении зверя; 4) охраны дичи от браконьеров; 5) отстрела лишних для стада экземпляров и 6) искусственного разведения фазанов» [17, с. 243]. Во главе охотничьего хозяйства стоял заведующий, в непосредственном подчинении которого находились егеря. Вплоть до 1917 года на должности заведующего охотой находился Герман Богданович Тейер. О размерах охотничьего хозяйства в имении позволяют судить следующие цифры (1907 год): в зверинце насчитывалось порядка 264 ланей и оленей, в лесах имения около 400 оленей, 200–300 – диких коз, 1500 зайцев, 2000 куропаток, 3000 фазанов и 45 кабанов [17, с. 247]. В 1900 году великий князь Михаил Александрович вместе с греческим принцем Николаем посетил Острова, вследствие чего была организована охота (было убито 16 оленей). Это был единственный приезд владельца в поместье. (Ил. 4). В связи с огромными тратами на содержание охотничьего хозяйства, жалобами окрестного населения руководством имения было решено ограничить размер охоты, сохранив только зверинец и фазаний двор.

Одной из наиболее прибыльных статей доходов, получаемых владельцами поместий, являлось винокурение. При управляющем Н.Н. Бере был открыт ректификационный завод (фольварк Загурже). (Ил.5). В 1909 начал действовать новый винокуренный завод (фольварк Загурже) «кирпично-каменный крытый цементной черепицей <...>

с квартирами наверху для винокура, его помощника и акцизных чиновников и с помещениями внизу для электрической станции и бани» [17, с. 108].

Так как была сделана ставка и на развитие такой отрасли как животноводство, было принято решение улучшить породный состав скота. Острова посетил известный ученый-животновод, профессор Петровской земледельческой и лесной академии П.Н. Кулешов, посредством которого были приобретены племенные лошади из Бельгии и отечественных конных заводов. Крупный рогатый скот поступил из Великого герцогства Ольденбург, овцы (порода гемпшир) были куплены в Англии. В поместье содержали молочное стадо, молоко продавали в городе Ченстохове. Помещение для скота было устроено «по типу образцовых скотных дворов, как в отношении удобства применения для отдельных особей кормовых норм, так и в отношении <...> соблюдения в помещениях гигиенических требований» [17, с. 96]. В 1910 году в Санкт-Петербурге прошла 1-я Всероссийская выставка молочного скота, на которой были куплены 8 премированных молочных коров ярославской породы. Одной из доходных статей хозяйства имения Острова было разведение домашней птицы. Также в поместье было организовано рыбоводство (карпово-форельно-сиговое) «с устройством, отвечающих последним требованиям техники, новых прудов <...> и постройкой образцового завода для искусственного рыборазведения» [17, с. 97].

Важной сферой хозяйственной деятельности имения Острова была добыча и переработка железной руды. Чугуноплавильный завод находился в Бляховне. В 1912–1913 гг. под руководством Адольфа-Александра Мельникеля на землях поместья проводились изыскания железной руды [5].

Также в имении работали песчано-цементный завод (изготавливал черепицу), механическо-слесарная мастерская, мукомольные мельницы и др.

Для проживания рабочих на территории фольварков поместья располагались казармы и квартиры. При управляющем В.Т. Шацком была введена строгая отчетность по имению, в частности рабочие, занятые в хозяйстве и на заводах, имели расчетные книжки, в которых фиксировалась выданная им плата.

Значительная часть средств тратилось на строительные и ремонтные работы в имении, например, только за 1906–1909 гг. было потрачено 61189 руб. 84 коп. [17, с. 102]. Имущество Острова было застраховано.

Нужно отметить, что в поместье велась и благотворительная деятельность. Для детей низшего персонала была открыта двухклассная начальная школа на 120 учащихся, помимо общеобразовательных дисциплин преподавали основы гигиены, огородничества, садоводства и пчеловодства. За счет средств великого князя Михаила Александровича содержалось училище. Рабочим имения оказывалась медицинская помощь, на постоянной основе работали врач, 2 фельдшера и акушерка. Должность врача занимал доктор медицины В.А. Бржозовский.

Описывая хозяйство имения нельзя не обратиться к личности самого владельца. В конце 1907 года состоялось знакомство великого князя Михаила Александровича с Натальей Сергеевной Вульферт (урожденной Шереметевской). В 1910 году Михаил

Александрович становится отцом, рождается сын Георгий. Несмотря на запреты царской семьи, 16 октября 1912 года состоялось тайное венчание великого князя Михаила Александровича и Натальи Сергеевны. Как следствие этого события 15 декабря 1912 года Николай II подписал Указ правительствующему Сенату об установлении опеки над личностью, имуществом и делами великого князя Михаила Александровича. Данная опека была снята только 29 сентября 1915 года. Также великому князю запрещался въезд в Россию.

С началом I Мировой войны хозяйство имения Островы вынуждено было перестраиваться на военный лад. Служащий Брасовского поместья, главный луговой и землемер В. А. Фоминых писал: «Грозное дыхание разразившейся бури – Великой первой войны – раскрыло глаза на многое <...> Раскрылась наша техническая отсталость, раскрылась наша зависимость от иностранца, без которого мы были ни на шаг. И, может быть, более чем где либо, эта отсталость обнаруживается в нашем крупном землевладении, основанным по большей части, на несоответствии взаимоотношений между трудом и капиталом» [3]. Эти слова были вполне справедливы и для Островы. Поместье оказалось в самой гуще военных событий. Обратимся к словам главноуправляющего В. Т. Шацкого: «В первый же день объявления войны, имение Островы, как лежащее у самой германской границы, оказалось в сфере военных действий и в районе расположения неприятельской армии. С августа 1914 года с имением уже прерваны всякие сообщения и в настоящее время (1916 год) никому не известно, что там делается» [17, с. IV].

О положении дел в поместье дает представление письмо Заведующего Бюро по прикладной ботанике Р. Э. Регеля от 8 октября 1914 года: «С 1909 года все наблюдения над опытными посевами <...> производились старшим наблюдателем Бюро Леоном Францевичем Поганько. Местность эта, как известно, захвачена неприятелем. <...> Поганько продолжал сбор урожая в имении, уже подвергшемся обстрелу неприятеля и бомбардировке 60-ю снарядами. <...> Поганько только тогда оставил вверенный ему наблюдению участок, когда неприятельские отряды стали разыскивать его для расстрела, ввиду оказания им помощи русскому разведочному отряду <...> он укрывался сначала три недели в лесу от розысков неприятеля и затем бежал в Петроков, вынужденный оставить свою семью <...> на произвол судьбы» [10, с. 146]. За проявленное мужество в 1915 году Поганько

был награжден серебряной медалью «За усердие».

Часть служащих Островы смогла уехать в Россию, в Брасовское поместье великого князя, среди них были управляющий Г.В. Неручев, лесничие В.Я. Конасов и Э.А. Висневский, заведующий сельским хозяйством А.К. Сенкевич, делопроизводитель-казначей А.К. Гомолишевский и др. Из письма главноуправляющего В.Т. Шацкого А.А. Сиверсу (помощник начальника Главного управления уделов): «все служащие имения Островы пристроены мною к делу и так как до освобождения имения Островы последнее практически не существует, то я полагаю, что служащие его являются как бы служащими Брасовского имения» [15]. В письме от 16 ноября 1914 года (адресовано управляющему делами великого князя Б. П. Качалову) Г.В. Неручев просил о выделении денежных пособий как постоянным рабочим, так и местному населению «имеющему деловые соприкосновения с имением» Островы [6].

В ноябре 1918 года Польша обрела независимость, поместье Островы перешло в собственность Польской Республики. В 1922 году в замке Загурже была открыта низшая школа для лесоводов.

После смерти великого князя Михаила Александровича (13 июня 1918 г.) и его сына Георгия (21 июля 1931 г.) Наталья Сергеевна Брасова предприняла попытку вернуть себе права на имение Островы, «Княжеский дом» и «генеральскую виллу» (второй доходный дом). Судебный процесс проходил в Ченстохове и Варшаве. Окончательный приговор Верховный суд вынес в январе 1937 г., кассационная жалоба была отклонена [2].

Несмотря на то, что в результате I и II Мировых войн многие постройки имения Островы были разрушены, замок усадьбы сохранился до настоящего времени. (Ил. 6).

Заканчивая обзор имения Островы, хотелось бы привести выдержку из периодического издания, выпускаемого Департаментом земледелия: «В разных местностях России имеются хозяйства, выдающиеся в том или другом отношении. <...> Несомненно, такие хозяйства всегда и везде в значительной степени способствуют развитию и улучшению целой окрестности, наглядно указывая, в каком направлении и какими мерами может быть оно улучшено» [12]. Эти слова вполне справедливы и в отношении Островы, представлявшего собой образец высоко-доходного многоотраслевого поместья второй половины XIX – первой четверти XX вв.

Библиографический список

1. Газета «Возрождение», 11 марта 1929.
2. Газета «Возрождение», 23 января 1937.
3. Государственный архив Брянской области. Известия Главной конторы Брасовского и Дерюгинского имений Его Императорского Высочества Великого Князя Михаила Александровича. № 1. 1915 год. Дмитриев. Типография А.Д. Кривущенко.
4. Российский государственный исторический архив (далее-РГИА). Ф. 515. Оп. 1. Д. 76. Дело об опеке над имуществом великого князя Михаила Александровича.
5. Государственный архив Российской Федерации (далее-ГА РФ). Ф. 1068. Оп. 1. Д. 20. Переписка управления делами великого князя Михаила Александровича с управляющим имения «Острова» об удовлетворении претензий.
6. ГА РФ. Ф. 1068. Оп. 1. Д. 21. Письмо управляющего имением «Острова».
7. Живописная Россия: отечество наше в его земельном, историческом, племенном, экономическом и бытовом значении. Царство Польское. Том IV. Часть вторая / под общ. ред. П. П. Семенова. Санкт-Петербург; Москва: Т-во М. О. Вольф, 1896.
8. Краткий очерк Брасовского и Дерюгинского имений, принадлежащих Его Императорскому Высочеству Государю Наследнику и Великому Князю Михаилу Александровичу. Типография Губернского Правления. Орел. 1903.
9. Мелехов И. С. Очерк развития науки о лесе в России. - М.: Изд-во АН СССР, 1957. 208 с.
10. О Западном опытном участке Бюро и наблюдателя Л. Ф. Поганько. Бюро по прикладной ботанике в годы Первой мировой войны // Федотова А.А., Гончаров Н.П. Нестор-История. С.-Пб., 2014. 268 с.
11. ОКУ «Госархив Курской области». Ф. 155. Оп. 2-л. Д. 442. Дело о подчинении статского советника Шацкого заведующего лесами в имениях «Острова, Брасовском и Дерюгинском».
12. Описание отдельных русских хозяйств. Выпуск 1. Тульская губерния. Министерство земледелия и государственных имуществ. Департамент земледелия. СПб., 1897. 71 с.
13. РГИА. Ф. 919. Оп.2. Ед. хр. 444. Материалы по имениям Брасово, Дерюгино, Острова.
14. РГИА. Ф. 545. Оп.1. Ед. хр. 28. Смета на 1913 год по Абас-Туманскому дворцу. Пенсии бывшим служащим в имениях.
15. РГИА. Ф. 545. Оп.1. Ед. хр. 27. Переписка об управлении Брасовским и Дерюгинским имениями.
16. Свиридов А.В. Солдатский сын Гаврила Граков, герой войн 1812–1814 годов, и судьбы его потомков: генеалогический очерк // Сборник трудов потомков участников Отечественной войны 1812 года [отв. ред. В. К. Малиновский]. Вып. 3. - Москва: Янус-К, 2008. 123 с.
17. Шацкий В.Т. Острова, владение Великого князя Михаила Александровича, Петроковской губернии, Ченстоховского уезда. Юрьев: тип. К. Маттисена, 1916. 284 с.

References

1. Newspaper «Vozrozhdenie», March 11, 1929.
2. Newspaper «Vozrozhdenie», January 23, 1937.
3. State Archive of the Bryansk region. News of the Main Office of the Brasovo and Deryugino estates of His Imperial Highness Grand Duke Mikhail Alexandrovich. No. 1. 1915. Dmitriev. Printing house of A.D. Krivushchenko.
4. The Russian State Historical Archive (RSIA). F. 515. Op. 1. D.76. The case of custody of the property of Grand Duke Mikhail Alexandrovich.
5. State Archive of the Russian Federation (SA RF). F. 1068. Op. 1. D.20. Correspondence of the Department of affairs of Grand Duke Mikhail Alexandrovich with the manager of the estate «Ostrovy» about the satisfaction of claims.
6. (SA RF). F. 1068. Op. 1. D.21. A letter from the estate manager Mikhail Alexandrovich «Ostrovy».
7. Picturesque Russia: our fatherland in its land, historical, tribal, economic and everyday significance. The Kingdom of Poland. Volume IV. Part two / under the general editorship of P. P. Semenov. - St. Petersburg; Moscow: M. O. Wolf Publishing House, 1896.
8. A brief sketch of the Brasovo and Deryugino estates belonging to His Imperial Highness the Sovereign Heir and Grand Duke Mikhail Alexandrovich. Printing House of the Provincial Government. Eagle. 1903, 30 p.
9. Melekhov I.S. An essay on the development of forest science in Russia. - M.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1957. 208 p.
10. About the Western experimental section of the Bureau and the observer L. F. Poganko. Bureau of Applied Botany during the First World War // Fedotova A.A., Goncharov N.P. Nestor-History. -S.-Pb., 2014. 268 p.
11. OKU “State Archive of the Kursk region”. F. 155. Op. 2-L. D. 442. The case of the subordination of the State Councilor Shatsky to the head of forests in the estates “Ostrovy, Brasovo and Deryugino”.
12. Description of individual Russian farms. Issue 1. Tula province. Ministry of Agriculture and State Property. Department of Agriculture. St. Petersburg, 1897. 71 p.
13. RSIA. F. 919. Op. 2. D.444. Materials on the estates of Brasovo, Deryugino, Ostrovy.
14. RSIA. F. 545. Op. 1. D.28. The estimate for 1913 for the Abas-Tuman Palace. Pensions for former employees in estates.
15. RSIA. F. 545. Op. 1. D.27. Correspondence about the management of the Brasovo and Deryugino estates.
16. Sviridov A.V. The soldier’s son Gavriila Grakov, hero of the wars of 1812-1814, and the fate of his descendants: a genealogical essay // Collection of works of descendants of participants of the Patriotic War of 1812 [ed. V. K. Malinovsky]. Issue 3. - Moscow: Janus-K, 2008. 123 p.
17. Shatsky V. T. Ostrovy, the possession of Grand Duke Mikhail Alexandrovich, Petrokov province, Czestochowski county. - Yuryev: type by K. Mattisen, 1916. 284 p.

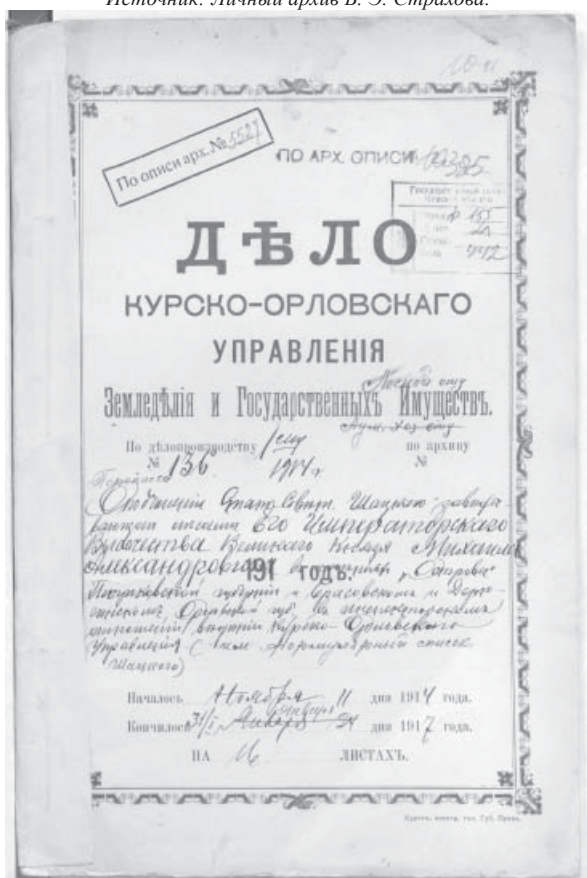
Иллюстрации



1. Главноуправляющий имениями Брасово, Дерюгино, Острова В. Т. Шацкий. Публикуется впервые.
Источник: Личный архив Б. Э. Страхова.



3. Выставка промышленности и земледелия в Ченстохове. 1909 год.
Источник: Выставка промышленности и земледелия в Ченстохове [Изоматериал]: Август-сентябрь 1909: [плакат]. – [Ченстохов]: [Напечатано в литографии В. Кохна и Одерфельда], 1905.



2. Дело о подчинении статского советника Шацкого заведующего лесами в имениях «Острова, Брасовском и Дерюгинском». Публикуется впервые.
Источник: ОКУ «Госархив Курской



4. Надпись на обороте: «Арка при въезде в зверинец по случаю первого приезда Августейшего Владетельца». Слева на право: великий князь Михаил Александрович, полковник Д. Я. Дашков, управляющий «Острова» Н. Н. Бер, греческий принц Николай. 1900 г.
Публикуется впервые.
Источник: Государственный архив Российской Федерации (далее-ГА РФ). Ф. 668. Оп. 1. Д. 117.



5. Осмотр Загуржевского ректификационного завода великим князем Михаилом Александровичем. 1900 г.
Публикуется впервые.

Источник: ГА РФ. Ф. 668. Оп. 1. Д. 117.



6. Замок Загурже. 2008 год.
Свободный источник.

ЖУРАВСКАЯ А.В.

аспирант, кафедра отечественной истории, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
E-mail: nastya.zhuravskaya.95@mail.ru

ZHURAVSKAIA A.V.

Ph.D. student, the Department of National History, Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky
E-mail: nastya.zhuravskaya.95@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В БРЯНСКОЙ ГУБЕРНИИ. 1920-Е ГГ.

DEVELOPMENT OF POLITICAL EDUCATION SYSTEM IN THE BRYANSK GOVERNORATE. 1920s.

Статья посвящена проблеме становления многоступенчатой структуры идеологического образования в Брянской губернии в 1920-е гг. Законодательные инициативы как центральной, так и региональной власти демонстрируют стремительный рост политшкол и различных курсов в Брянской губернии. Обращается внимание на сроки обучения, содержание учебных программ, социальный состав слушателей и профессиональное распределение выпускников советско-партийных школ. Документы показывают, что содержание учебных программ зачастую было не адаптировано для неподготовленных слушателей. Кроме этого, планируемые результаты в деле политпросвещения жителей деревни не были достигнуты. Введенные в научный оборот архивные материалы позволяют рассмотреть отдельные проблемы в становлении политического образования в первой половине 1920-х гг.

Ключевые слова: политическое образование, советско-партийные школы, школы политграмоты, Брянская губерния, советская власть.

The article is concerned with the problem of multi-stage structure development in ideological education in the Bryansk Governorate in the 1920s. Legislative initiatives of both central and regional authorities tended to rapid growth of political schools and various lines of policy in the Bryansk Governorate. Apprenticeships, course contents, student social composition and professional distribution of graduates of Soviet-era party political schools are sensitized. The documents are illustrative of the fact that school curriculums were commonly unadaptable for untrained students. Besides all expectations concerning political enlightenment of the villagers were not satisfied. Archival records, introduced into scientific use, make it possible to view separate issues in the development of political education in the first half of the 1920s.

Keywords: political education, Soviet-era political party schools, political primer schools, Bryansk Governorate, Soviet regime.

Большевики, которые пришли к власти в октябре 1917 г., для проведения политических и социально-экономических преобразований нуждались, учитывая масштабы задуманного, в многочисленном аппарате управленцев. Важным условием для карьерного роста в государственных структурах, в виду того, что советская власть позиционировалась как власть рабочих и крестьян, было «правильное» происхождение, а именно – рабочее или крестьянское. Подтверждением лояльности новой власти, кроме того, было обязательное членство в рядах РКП(б).

В октябре 1917 г. в партии большевиков состояло 23600 членов, а в марте 1921 г. число членов и кандидатов партии выросло до 730000 [17, с. 220]. При этом уровень образования членов партии был очень низок. Так, согласно переписи 1922 г. высшее образование из общего количества большевики в целом по стране имели – 0,6 % человек, среднее – 6,3 %, начальное – 75 %, неграмотных насчитывалось – 4,7 %. Самообразованием занимались 13 % человек. «Даже среди партработников губернского уровня лишь начальное образование имели 59,9 % коммунистов, а районного – 73,6 %» [7, с. 280]. Таким образом, в первые годы советской власти руководящие должности в стране занимали зачастую не-

грамотные люди. При этом большая часть из них была недостаточно «подкована» и в политическом смысле. Члены РКП (б), которые в нее вступали в годы гражданской войны, зачастую исходили не столько из идеологических соображений, сколько стремились получить определенного рода преференции. Политические представления большинства из них ограничивались революционными лозунгами, усвоенными в годы войны.

Поэтому введение политического образования, которое подразумевало и повышение общей грамотности, являлось важным условием для стабильного функционирования советского государства. Не случайно на это обращали внимание в своих многочисленных выступлениях и публикациях лидеры советского государства. Так, В. И. Ленин на Всероссийском совещании политпросветов губернских и уездных отделов народного образования 3 ноября 1920 г. подчеркивал, что цель политического образования – воспитание коммунистов, «способных победить ложь, предрассудки и помочь трудящимся массам победить старый порядок и вести дело строительства государства без капиталистов, без эксплуататоров, без помещиков» [23, с. 404]. Вместе с этим В.И. Ленин понимал, что воплотить в жизнь задуманное, возможно только повысив общую грамотность на-

селения, о чем он также неоднократно говорил в своих выступлениях. Например, 17 октября 1921 г. в докладе на II Всероссийском съезде политпросветов он указывал, что «пока у нас есть в стране такое явление, как безграмотность, о политическом просвещении слишком трудно говорить. Это не есть политическая задача, это есть условие, без которого о политике говорить нельзя. Безграмотный человек стоит вне политики, его сначала надо научить азбуке» [8, с. 174].

В отечественной историографии существует немалое количество трудов, рассматривающих проблему подготовки советских управленцев и историю политического образования в стране [7, 9, 14, 24]. При этом исследователи в основном уделяют внимание становлению центральных агитационно-пропагандистских институтов и политико-просветительским формам работы советской власти. В значительно меньшей степени изучены процессы подготовки управленческих кадров на местах, в том числе и в аспекте их политического просвещения [13].

В рамках данной статьи освещаются основные этапы становления политического образования в российской провинции, а именно в Брянской губернии, в первой половине 1920-х гг., а также демонстрируются отдельные проблемы, с которыми столкнулись партийные активисты, реализуя политику центрального руководства.

Советская система политического образования в основном сложилась в 1921–1923 гг. Самой доступной и распространенной формой политической учебы было просвещение на партсобраниях. Начиная с 1920 г. члены партии обучались главным образом при помощи «первоначального учебника коммунистической грамоты», книги Н.И. Бухарина и Е.А. Преображенского «Азбука коммунизма: популярное объяснение программы Российской коммунистической партии большевиков» [3]. «На нашу “Азбуку” мы смотрим как на элементарный курс, который нужно проходить в партийных школах, – поясняли во вводной части авторы книги, – но мы старались его написать так, чтобы его мог и самостоятельно прочесть всякий рабочий или крестьянин, желающий познакомиться с программой нашей партии» [3, с. 5]. Как правило, книгу зачитывал слушателям пропагандист. При этом, как свидетельствуют многочисленные документы и воспоминания, подобная форма коммунистической учебы не вызывала заинтересованности слушателей, обрекая их [7, с. 283–284].

С упрощенным вариантом марксистской теории рабочие и крестьяне, как члены партии, так и беспартийные, знакомились в партийных школах и школах политграмоты.

Более высокой ступенью в системе политического образования считались советско-партийные школы I и II ступени, а также близкие к ним по программе марксистские кружки. Совпартшколы I ступени создавались для обучения партийных и советских работников уездного уровня. Учеба проходила с отрывом от производства и длилась от 3-х до 6-ти месяцев. Совпартшколы II ступени занимались подготовкой кадров не только уездного, но и частично губернского уровня. Продолжительность обучения в них составляла 1 год [7, с. 296].

Для подготовки женщин к управленческой дея-

тельности использовалась оригинальная форма – делегатские собрания. Первые делегатские собрания появились в 1919 г. Сначала в рамках ЦК РКП(б), а потом городских, районных, уездных партийных организаций формировались Отделы по работе среди женщин (женотделы). Ведущим направлением деятельности женотделов являлось приобщение женщин к социалистическому строительству. На крупных промышленных предприятиях были собственные большевистские организации, которые создавали делегатские собрания. Трудящиеся на мелких предприятиях, а также безработные жены рабочих и служащих собирались при райкомах, заводских клубах. Специальные организаторы возглавляли делегатские собрания, работу в которых можно было разделить на две части. Теоретическая часть делегатских собраний представляла собой чтение участницам лекций, в основном, на политические темы. Практическая часть деятельности делегаток в различных советских учреждениях была направлена на их подготовку к управленческой работе [1, с. 46–47].

Политическое просвещение, как женщин, так и мужчин было неразрывно связано с повышением их общей грамотности. Поэтому на восьмой Всероссийской конференции РКП(б), проходившей 2–4 декабря 1919 г., были определены способы ликвидации неграмотности коммунистов: «а) организация школ грамотности; б) мобилизация грамотных коммунистов в целях обучения неграмотных; в) обязательное посещение школ грамотности неграмотными коммунистами» [12, с. 209–210]. По мере возможности планировалось привлекать к обучению и неграмотных беспартийных рабочих.

Согласно данным переписи населения за 1920 г. в Брянской губернии проживало 535947 женщин, грамотных из них было 84111 (15,7 %). Мужчин – 445100, грамотных – 178326 (40,1 %) [11]. Таким образом, подавляющее большинство жителей губернии было неграмотным. Поэтому ликвидация неграмотности имела большое значение, в том числе и для распространения политического образования в регионе.

Первая Брянская губернская советско-партийная школа имени III-ого Коммунистического интернационала была открыта 28 ноября 1920 г. Программа школы предусматривала трехмесячное обучение. Со временем срок обучения был увеличен до четырех месяцев. Первоначальный набор составил 83 человека, но к завершению курса число учащихся уменьшилось до 76 человек. По социальному составу это были рабочие (24 чел.) и крестьяне (59 чел.). Мужчин было подавляющее большинство (65 чел.). Большая же часть слушателей не состояла в браке (58 чел.). «Из этих цифр видно, что в школу стремятся все, начиная почти с детей и кончая зрелыми семейными», – отмечалось заведующим губернской партшколой в отчете о работе первой Брянской губернской советско-партийной школы имени III-ого Коммунистического Интернационала [19, л. 19].

После окончания обществоведческого курса курсантов (учащихся) распределили по секциям: государственное управление, продовольственная, по работе среди женщин и т. д. Самыми большими по численности оказались секции земледельцев (47 чел.) и «контр-ского труда» (16 чел.).

После первого выпуска Брянская губернская советско-партийная школа имени III-ого

Коммунистического интернационала была перенесена в пос. Бежицу, а на её месте была основана Губернская партийная школа Карла Маркса [19, л. 22]. В ней планировалось уже 6-ти месячное обучение. Курсантам предоставлялось общежитие, и выплачивались суточные. Программа составлялась для более-менее подготовленных слушателей, поэтому требовалось «прислать товарищей, прошедших какую-нибудь партийную школу или по своему развитию стоящих на уровне прошедших эту школу» [10].

В течение 1921 г. в Брянской губернии было создано 5 подобных советско-партийных школ [16, с. 81]. Однако проблемы с финансированием привели к скорому закрытию Бежицкой уездной школы и Брянской губернской. Затем, как следует из документа, по новым учебным планам программы были открыты однотипные школы 1-й ступени в Бежице и в Брянске и 2-й ступени в Брянске [15, с. 437].

В отчете губернского отдела работниц и крестьянок в январе 1921 г. указывалось, что при Брянской губернской советско-партийной школе работала женская секция [4, л. 180]. Всего в Брянской губернии в это время насчитывалось 144 женщины-коммунистки и 20 кандидаток на вступление в партию. В их число входили: крестьянки (7 чел.), работницы (29 чел.), врачи (3), «красные сестры» (9 чел.). Больше всего по численности оказалось советских служащих (76 чел.) и работавших в сфере просвещения (40 чел.). В городах губернии, отмечалось в отчете, за прошедшие полгода состоялось 7 делегатских собраний и было проведено 32 митинга, проходили районные собрания по выборам делегатов от домохозяйек. В отчете указывалось, что «при всех компартах существуют партийные школы, которые посещаются коммунистками и кандидатками» [4, л. 108].

Однако в отчете за февраль 1922 г. заведующая губернным женотделом отмечала недостатки в «политическом воспитании» женщин и объясняла их ухудшением материального благосостояния работниц с введением новой экономической политики [5, л. 7].

Тем не менее, в регионе продолжалось политическое просвещение. Согласно отчету Брянского губкома за декабрь 1923 г. в губернии было организовано: 20 школ политграмоты; 88 кружков политграмоты (64 кружка в деревне), 2 курса политграмоты, 16 марксистских кружков [20, л. 22]. Кроме этого, из обзора по работе отдела агитации и пропаганды Брянского губкома за 1923 г. известно, что в губернии действовало 2 советско-партийных школы. В школе I ступени обучалось 133 слушателя. В школе II ступени обучалось 105 слушателей. Это были, в основном, рабочие (101 человек) и крестьяне (95 человек). Однако появились и «прочие», которых насчитывалось 42 человека. За образовательный процесс отвечали 22 преподавателя и 2 групповода [20, л. 28, 29].

В обзоре указывалось, что политическое просвещение начинало распространяться и на преподавателей образовательных учреждений. С этой целью были открыты 2 марксистских кружка для учителей [20, л. 29]. В основной же массе учительство «просвещалось» на 2-3 дневных курсах-съездах и на волостных конференциях, что и отмечалось в отчете заведующего отдела агитации и пропаганды Брянского губкома за декабрь 1923 г. [20, л. 25].

Тем не менее в целом в деле ликвидации политнеграмотности населения предстояло ещё немало работы. Заведующий агитпропа тов. Нюренберг в обзоре по работе отдела агитации и пропаганды Брянского губкома за 1923 г. обращал внимание на то, что кружки политграмоты в деревне не справлялись с ликвидацией политнеграмотности и предлагал «сосредоточить силы и средства на проводимые «десятидневки», «курсы-съезды», срок работы которых увеличить не менее, чем до 15-ти учебн. дней». [20, л. 33].

В деревне ситуация с политическим просвещением обстояла хуже, чем в городах и фабрично-заводских поселках [21, л. 38]. Так называемая «политграмотность» не вызывала энтузиазма у крестьян, не понимающих ее практического значения, что и отмечалось в закрытом информационном письме Брянского губернского комитета РКП(б), направленном в марте 1925 г. во все парторганизации Брянской губернии [21, л. 44]. В целом работу в школах политграмоты усложняло наличие многочисленных бытовых проблем, отмечалось в подобном же письме в октябре 1925 г., а также то, что «руководители подбирались из партийного молодняка, вопреки решениям XIII партсъезда, который постановил... подобрать пропагандистов из числа старых членов партии» [21, л. 52].

Зачастую учебный план школ политграмоты не был адаптирован для основной массы слушателей, что создавало ряд трудностей в усвоении знаний. Так, например, в докладной записке заведующего агитпропотдела Брянского губернского комитета в агитпропотдел ЦК РКП(б) за 1925 г., указывалось, что содержание программ школ политграмоты сокращенного типа Брянской губернии, было слишком «теоретично и недостаточно связано с проблемами современности» [6, л. 84]. На губернской совещании пропагандистов в отчете о работе в Бежицком районе один из участников выражал недовольство тем, что «нагроможденность программы» вызывала у слушателя поверхностное отношение к работе, «не прививает им любовь к книге так, как прочесть столько страниц, сколько полагается он не в силах» [6, л. 86].

В Информационном отчете ячейки Брянского завода имени «Профинтерн» за октябрь-январь 1925–1926 гг. так же обращалось внимание на то, что сложность материала партшкол вызывала у слушателей и не способствовала увеличению посещаемости: «Слушатель зачастую говорит – “в прошлом году учился, в этом учусь. Толку мало”» [22, л. 135]. По всем партшколам в этот период числилось 511 человек, из них: «в 6-ти нормальных – 218 человек; в 5-ти сокращенных – 158 человек; в совпартшколе – 90 человек; в Ленинской семинарии – 20 человек; в школе малограмотных – 25 человек» [22, л. 127]. Однако, как следует из отчета, – несмотря на созданные условия для обучения и наличие учебников, зачастую выпускники не приобретали навыков для самостоятельной работы с газетой и книгой [22, л. 135].

Согласно данному отчету делегатские собрания женщин в этот период проводились 2 раза в месяц. По неполным данным 26 делегаток из 208 были прикреплены к школам политграмоты [22, л. 126].

Однако в целом новая экономическая политика не способствовала привлечению женщин к управленче-

ской работе. Женщины, в первую очередь, попадали под сокращение на предприятиях, а деятельности делегатских собраний парткомы зачастую не придавали большого значения [1, с. 51].

В то же время в 1925 г. Брянскую губернскую советско-партийную школу закончили 165 курсантов. В армию были распределены 23 выпускника (1902–1903 годов рождения), остальные – в города и деревни губернии [6, л. 116].

Представители городской группы (41 человек) были направлены в различные организации и производственные ячейки для подготовки к практической работе. Деревенская группа (101 человек) распределялась на такие виды работы как: политпросветительская, комсомольская, пропагандистская и др. [6, л. 116]. При распределении учитывались следующие факторы: «1) Практическая работа курсанта до поступления в школу. 2) Усвоение пройденного курса, выдержанность, дисциплинированность и т. д. 3) Несение обязанностей в школе и вне её и выполнение их. 4) Проявление на практической работе в период зимних каникул» [6, л. 116]. Причем на работу в деревенские школы политграмоты должны были отправляться самые способные выпускники советско-партийной школы II ступени [6, л. 117], что было не случайным.

Политпросвещение в сельской местности, как отмечалось, сопровождалось большими сложностями. Например, сельские жители были недовольны высокой партийной нагрузкой деревенских коммунистов. Так, в газете «Брянский рабочий» было опубликовано письмо беспартийного крестьянина Л. Т. Волкова, который называл жизнь деревенского коммуниста «незавидной». Он сетовал, что в отличие от беспартийных крестьян, занимающихся только своим хозяйством, деревенские коммунисты должны были каждую неделю посещать

занятия по политграмоте, ячейковые собрания и несколько раз в месяц ездить на волостные собрания «за 5, а иногда за 25 верст». По мнению Л. Т. Волкова именно партийная загруженность деревенских коммунистов становилась причиной упадка их хозяйства [2].

Таким образом, становление политического просвещения в Брянской губернии представляло собой довольно сложный и противоречивый процесс.

В первой половине 1920-х гг. в регионе наблюдался стремительный рост политшкол и курсов политграмоты, что положительно влияло на повышение общей грамотности населения. Однако учебные программы не были адаптированы для большинства учащихся. В результате это вызывало усталость у слушателей и приводило к проблемам с посещаемостью.

Политическое воспитание женщин осуществлялось через делегатские собрания. Появилась секция по работе среди женщин при Брянской губернской советско-партийной школе.

Из постановлений расширенного пленума Брянского губисполкома от 13–15 августа 1928 г. известно, что в данный период среди взрослого населения губернии было около 25% неграмотных. На полную ликвидацию неграмотности отводилось ещё 6 лет. В деле политпросвещения планировалось принять меры «к более значительному материальному укреплению политпросвет-учреждений». Требовалось уделить больше внимания подбору кадров политпросвещения и организации общеобразовательных рабочих курсов на каждом предприятии [18, с. 10–11].

Тем не менее, несмотря на ряд проблем, в 1920-х гг. в Брянской губернии сформировалась система политического образования, структура которой активно расширялась.

Библиографические ссылки

1. *Алферова И.В.* Делегатские собрания 1920-х годов как проект подготовки советских женщин к управленческой деятельности // Вестник Челябинского государственного университета. 2011 (1). С. 46–54.
2. *Брянский рабочий.* 1925. №8(1705). 10 января.
3. *Бухарин Н.И.* Преображенский Е. А. Азбука коммунизма: популярное объяснение программы Российской коммунистической партии большевиков. Петербург, 1920. 322 с.
4. ГАБО (Государственный архив Брянской области) ф.1. оп.1. д.204. л.108, 180.
5. ГАБО. ф.1.оп.1. д.778. л.7.
6. ГАБО. ф.1.оп.1 д. 1199. л. 84, 86, 116, 117.
7. *Гурьев А.И.* Как закалялся агитпроп: система государственной идеологической обработки населения в первые годы НЭПа. М.: Академика, 2011. 428 с.
8. Доклад II Всероссийском съезде политпросветов 17 октября 1921 г. // Ленин В. И. Полное собрание сочинений в 55 т. М.: Издательство политической литературы, 1970. Т.44. С. 174.
9. *Зеленов М.В.* Аппарат ЦК РКП(б) – ВКП(б), цензура и историческая наука в 1920-е годы. Н. Новгород: Волго-Вятская академия государственной службы, 2000. 538 с.
10. Известия. 1921. №77(645). 12 апреля.
11. Итоги переписи населения 1920 года по Брянской губернии.: Пол, возраст и грамотность. Выпуск 1. Брянск. 1920. 24 с.
12. Коммунистическая партия Советского Союза. В резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов (1898–1986). 9-е изд., доп. и испр. М.: Издательство политической литературы, 1983. Т. 2. 1917–1922. С. 209–210.
13. *Кулачков В.В.* Агитация и пропаганда в сельской повседневности Брянской губернии 1920-х гг.//VII Емельяновские чтения. Материалы всероссийской научной конференции. Ответственные редакторы В.В. Мещиков, Д.Н. Маслюженко. Курган, 28–29 апреля 2014 г.
14. *Мамай Н.* Коммунистическая партия в борьбе за идейно-политическое воспитание масс в первые годы нэпа. М.: Госполитиздат, 1954. 136 с.
15. Отчет Брянского Губернского Исполнительного Комитета 4-го созыва 5-му Губернскому Съезду Советов. Брянск, 1922. 459 с.
16. Отчет Брянского Губернского Исполнительного Комитета Совета рабочих, крестьянских и красноармейских Депутатов IV Съезду Советов губернии: за май-ноябрь 1921 года. Брянск, 1921. 93 с.
17. *Пайтс Р.* Создание однопартийного государства в советской России (1917–1918 гг.) // Полис. Политические исследования.

ния. 1991. №1. С.215-223.

18. Постановления расширенного пленума Брянского губисполкома от 13-15 августа 1928 г. (протокол № 9). Брянск, 1928. 37 с.
19. РГАСПИ (Российский государственный архив социально-политической истории) ф. 17. оп.60, д. 96. л.19, 22.
20. РГАСПИ. ф.17. оп. 60. д. 567. л. 22,25,27,28,29,33.
21. РГАСПИ. ф.17.оп. 60. д. 770. л.38,44,45,52.
22. РГАСПИ. ф.17. оп.60. д. 825. л. 126, 127, 135.
23. Речь на Всероссийском совещании политпросветов губернских и уездных отделов народного образования 3 ноября 1920 г. // Ленин В. И. Полное собрание сочинений в 55 т. М.: Издательство политической литературы, 1981. Т.41. С.404.
24. Советская интеллигенция (история формирования и роста. 1917–1955 гг.) / Федюкин С.А., Катунцева Н. М., Андреев Г.П., и др. М.: Мысль, 1968. 432 с.

References

1. Alferova, I. V. Delegate meetings of the 1920s as a project to prepare Soviet women for managerial activities. Bulletin of Chelyabinsk state University, 2011 (1). Pp.46–54.
2. The Bryansky Rabochy, 1925, No.8(1705), January, 10th.
3. *Bukharin, N. I.* Preobrazhensky, E. A. The ABC of communism : a popular explanation of the programme of the Russian Communist Party of the Bolsheviks. Petersburg, 1920, 322 p.
4. GABO [State Archive of the Bryansk region] f.1. op.1. d.204. l.108, 180.
5. GABO [State Archive of the Bryansk region] f.1. op.1. d.778. l.7.
6. GABO [State Archive of the Bryansk region] f.1. op.1.d.1199. l.84,86,116,117.
7. *Guryev A.I.* How agitprop was tempered: the system of state ideological bombardment of the population in the early years of the NEP. Moscow: Akademika, 2011, 428 p. (in Russian).
8. Report of the II All-union Russian Congress of Political Education, October 17, 1921 // Lenin V. I. Collection of works in 55 volumes. Moscow: Izdatelstvo politicheskaya literatura, 1970. Vol.44. Pp.174. (in Russian).
9. *Zelenov, M. V.* Apparatus of the Central Committee of the RCPb- the CPSU (b), censorship and historical science in the 1920s. Nizhny Novgorod: Volga-Vyatskaya Academiya gosudarstvennoy sluzhbi, 2000, 538 p.
10. The Izvestia, 1921. No.77(645), April, 12th.
11. The results of the 1920 census survey in the Bryansk Governorate.: Gender, age and literacy. Issue 1, Bryansk, 1920, 24 p.
12. Communist Party of the Soviet Union. Resolutions and decisions of congresses, conferences and plenary meetings (1898–1986), 9-th ed., revised and corrected. Moscow: Izdatelstvo politicheskoy literaturi, 1983, vol. 2, 1917–1922, Pp. 209–210.
13. *Kulachkov, V. V.* Agitation and propaganda in rural everyday life of the Bryansk Governorate of the 1920s. //VII Yemelyanov readings. proceedings of the All-Russian scientific conference. Responsible editors V.V. Menshchikov, D.N. Maslyuzhenko. Kurgan, April 28-29, 2014. (in Russian).
14. *Mamai, N.* The Communist Party in the struggle for the ideological and political education of the masses in the early years of the NEP. Moscow: Gospolitizdat, 1954. 136 p. (in Russian).
15. Report of the Bryansk Provincial Executive Committee of the 4th convocation of the 5-th Gubernia Congress of Soviets, Bryansk, 1922, 459 p.
16. Report of the Bryansk Gubernia Executive Committee of the Soviet of Workers', Peasants' and Red Army Deputies in the IV Congress of Soviets of gubernias: for the period of May-November 1921, Bryansk, 1921. 93p.
17. *Pipes, R.* The creation of a one-party state in Soviet Russia (1917-1918) // Polis. Political studies, 1991, No. 1. Pp.215–223.
18. Resolutions of the expanded plenum of the Bryansk Gubernia Executive Committee of August 13-15, 1928 (Protocol No. 9). Bryansk, 1928. 37 p.
19. РГАСПИ [Russian State Archive of Socio-Political History] f. 17. op.60, d. 96. l.19, 22.
20. РГАСПИ [Russian State Archive of Socio-Political History], f. 17. op.60 d. 567. l. 22,25,27,28,29,33.
21. РГАСПИ [Russian State Archive of Socio-Political History], f.17.op. 60. d. 770. l. 38,44,45,52.
22. РГАСПИ [Russian State Archive of Socio-Political History], f.17. op.60. d. 825. l. 126, 127, 135.
23. Speech at the All-Russian meeting of political education of gubernian and uyezd departments of Board of education on November 3, 1920 // Lenin V. I. Collection of works in 55 vol. Moscow: Izdatelstvo Politicheskoy literaturi, 1981, vol. 41, Pp.404.
24. Liberal community (history of formation and growth. 1917– 1955) / Fedyukin S.A., Katuntseva N. M., Andreyuk G. P., et al. Moscow: Mysl, 1968. 432 p. (in Russian).

УДК 94(47)

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-35-39

ЗЕЛЕНСКАЯ Ю.Н.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра отечественной истории, Петрозаводский государственный университет

E-mail: yulia-zelenskaya2008@yandex.ru

КЛИМЕНТЬЕВ Н.Д.

студент, 5 курс, Петрозаводский государственный университет

E-mail: klimentyevnikita@gmail.com

ZELENSKAYA YU.N.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of National History, Petrozavodsk State University

E-mail: yulia-zelenskaya2008@yandex.ru

KLIMENTYEV N.D.

Student, 5th year, Petrozavodsk State University

E-mail: klimentyevnikita@gmail.com

РЕЭВАКУАЦИЯ КАРЕЛО-ФИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

REEVACUATION OF THE KARELO-FINNISH STATE UNIVERSITY

В статье на основе материалов делопроизводственной документации, периодической печати и источников личного происхождения предпринята попытка рассмотреть процесс возвращения Карело-Финского государственного университета из эвакуации в г. Петрозаводск. Показаны трудности, с которыми столкнулись преподаватели, сотрудники и студенты вуза и способы их преодоления в 1944-1945 учебном году.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, Карело-Финский государственный университет, реэвакуация, Сыктывкар, Петрозаводск.

In the article, based on the materials of office documentation, periodicals and sources of personal origin, an attempt is made to consider the process of returning the Karelo-Finnish State University from evacuation to Petrozavodsk. The difficulties faced by teachers, staff and students of the university and ways to overcome them in the 1944-1945 academic year are shown.

Keywords: The Great Patriotic War, Karelo-Finnish State University, evacuation, Syktvykar, Petrozavodsk.

Введение

В исторической науке второй половины XX в. в центре внимания исследователей оказался человек в истории, условия его жизни и их связь с историческим процессом. Реализация антропологического подхода в истории не представляется возможной без междисциплинарного синтеза, использования достижений смежных гуманитарных и социальных дисциплин. Изучение процесса реэвакуации на сегодняшний день также протекает в рамках междисциплинарности, реализуемой в русле военной и социальной истории, исторической психологии. Социокультурный подход в данном случае дал возможность определить мотивацию и стратегию как индивидуального, так и коллективного поведения реэвакуированных советских граждан. Теоретические аспекты истории военной повседневности позволили представить процесс реэвакуации через призму жизненного опыта людей. Проблема реэвакуации рассмотрена в исследовании на конкретно историческом материале, касающемся возвращения Карело-Финского государственного университета из Сыктывкара в Петрозаводск в 1944 году.

В контексте изучаемой темы «под «реэвакуацией» понимается комплекс мероприятий по подготовке к заселению территорий изначального проживания эвакуированного населения и (или) территорий, планируемых под заселение эвакуированного населения, доставке и размещению на подготовленных территориях эвакуированного населения, проведение ряда административных, организационных, регистрационных и прочих

мероприятий после ввоза (ввода) населения» [5, с. 56].

Проблема реэвакуации во время Великой Отечественной войны и в первые послевоенные годы стала предметом изучения историков на рубеже XX – XXI веков. Исследователи обратили внимание на аспекты миграции, механизмы регулирования государством процесса реэвакуации, ее интенсивности, реэвакуационные потоки и их значение для тыла [1], [21].

Ученые Республики Карелия на основе материалов Карело-Финской ССР (КФССР) показали в своих работах трудности, связанные с осуществлением возвращения жителей края на малую родину, представили результаты деятельности местных органов власти по обустройству возвращенных граждан [2], [4].

Деятельность Карело-Финского государственного университета (КФГУ) рассмотрена исследователями в ряде обобщающих работ, приуроченных к крупным юбилеям учебного заведения [20]. В научный оборот учеными введены различные группы источников. Информационный потенциал газеты вуза определили М.И. Шумилов, И.П. Покровская [23]. Данные о студентах и преподавателях университета, воевавших на фронте и работавших в тылу в годы Великой Отечественной войны, рассмотрены в работе А.В. Джапаридзе [6].

Становление Карельского педагогического института в 1930-х годах, на базе которого впоследствии был создан Карело-Финский университет, проанализировано в статье С.Н. Филимончик [26]. И.В. Шорохова охарактеризовала динамичное развитие университета в период оттепели [27].

Работа КФГУ фрагментарно представлена в трудах Л.П. Рощевской [22], Ю.А. Васильева [3]. Подробно раскрыт вопрос, касающийся нахождения КФГУ в Коми АССР, в статье Т.М. Малковой. В своем исследовании автор использует источники, которые хранятся в Национальном архиве Республики Коми, воспоминания деятелей обоих высших учебных заведений и руководящих органов Коми АССР [11]. Сведения о работе вуза в Сыктывкаре представлены в научных работах исследователей Республики Коми О.В. Золотарева [8], А.Я. Зильберга [7].

Таким образом, в историографии в полной мере освящена история становления университета, прослежены основные тенденции развития учебного заведения. Дальнейшего изучения требуют отдельные моменты из жизни вуза, которые совсем не представлены в работах исследователей или затронуты ими поверхностно. В частности, это вопросы, связанные с реэвакуацией Карело-Финского университета, его обустройством в Петрозаводске на завершающем этапе Великой Отечественной войны.

Важнейшими источниками по данной теме являются документы из фондов Национального архива Республики Карелия. Основной пласт источников представляет делопроизводственная документация, среди которой встречаются постановления, стенограммы, переписка вуза с руководящими органами, отчеты ректора университета, статистические данные, позволяющие детально охарактеризовать процесс переезда учебного заведения из Сыктывкара в Петрозаводск, а также последующую работу вуза в 1944–1945 учебном году.

Информация, связанная с трудовой деятельностью коллектива госуниверситета, бытовыми условиями тех лет подчерпнута в отдельных мемуарах, а также на страницах периодической печати военного времени.

Таким образом, представленная источниковая база содержит широкий материал и потенциал для всестороннего изучения рассматриваемого в статье вопроса.

Карело-Финский государственный университет был в эвакуации в г. Сыктывкар Коми АССР 2 года 8 месяцев. 17 июня 1944 года вышло постановление Совета народных комиссаров (СНК) и Центрального комитета коммунистической партии большевиков (ЦК КП (б)) КФССР о реэвакуации и подготовке Карело-Финского государственного университета к началу 1944–1945 учебного года. Постановление содержало требования к руководству учебного заведения по подготовке к скорому выезду вуза. В частности, временным пунктом дислокации госуниверситета до освобождения Петрозаводска должен был стать город Кемь. Ректору вуза К.Д. Митропольскому поручалось в срок до 10 июля 1944 года без ущерба для экзаменационной сессии провести все мероприятия, связанные с подготовкой к переезду: обеспечение транспорта, питания, снятие с учета коллектива, упаковка имущества и т.д. Предписывалось немедленно откомандировать заместителя по хозяйственной части с необходимым штатом в Кемь для приема передаваемых университету зданий и организации их ремонта. Правительство республики настаивало на обязательном закреплении за КФГУ всего профессорско-преподавательского состава. При этом не допускался отсев студентов. Требовалось организо-

вать научно-исследовательскую работу на территории Карело-Финской ССР. С этой целью университет обязывался в срок до 5 июля 1944 года командировать научные экспедиции студентов под руководством профессорско-преподавательского состава. Для оказания практической помощи руководству госуниверситета в рамках переезда следовало направить в Сыктывкар уполномоченного СНК и ЦК КП (б) КФССР С. М. Гимельфарба. Помимо этого посылить помощь вузу должны были оказать Комитет ВКП (б) и СНК Коми АССР по подготовке к переезду, выделении необходимых для упаковки имущества материалов, транспортных средств и продуктов питания для коллектива на период его нахождения в пути [15, л. 1–2].

Вскоре был намечен маршрут следования. Администрации вуза удалось договориться о речном и морском транспорте до Кемь. Руководство госуниверситета просило Правительство КФССР предоставить вагоны на железнодорожном участке Кемь – Петрозаводск. КФГУ запрашивал 4 классных, 6 товарных вагонов Северной дороги от Архангельска через Обозерскую – Петрозаводск или Печорской дороги от Котласа. 29 июля 1944 года учебное заведение было готово к выезду [15, л. 16].

30 июля 1944 года преподаватели с семьями и 171 студент, в том числе 29 выпускников, на пассажирском комфортабельном пароходе «Фрунзе» организованно отправились из Сыктывкара по Вычегде, а затем Северной Двине. Студентка М. Анисимова по этому поводу вспоминала: «Нас хорошо кормили, давали витамин «С». Было радостно и в тоже время очень тревожно – что же стало с нашим родным городом». В Архангельске погрузились в вагоны-теплушки и через Беломорск отправились в Петрозаводск, в который прибыли уже 7 августа [10, с. 321].

Студентка-геолог А. Травина так описывала события тех дней: «Очень хорошо запомнилось возвращение университета из Сыктывкара в Петрозаводск, в родной университет. Город был разрушен...» [25, с. 129–130].

Финны за годы оккупации нанесли значительный урон республике, пострадали многие учреждения культуры. В основном здании КФГУ, зарезервированном Военным управлением и армией, финны организовали архив военных трофеев Восточной Карелии. В 3 часа ночи с 9 на 10 декабря 1942 в университете возник пожар, уничтоживший почти все основное здание, кроме парадного входа и актового зала [13, л. 32].

Единственным учебным зданием, которым располагал университет после реэвакуации, стал четырехэтажный каменный корпус площадью 7 258 м². Университет вынужден был тесниться в одном здании, состоявшем из 44 комнат и одного маленького зала, с учительским институтом и научно-исследовательским институтом культуры, который занимал 13 комнат. Здесь же размещались кабинеты, лаборатории, аудитории, библиотека, административно-хозяйственная часть, столовая [24, с. 6].

Для работы вузу требовалось дополнительно 15–17 аудиторных помещений и кабинетов. Недоставало 60 аудиторных столов, 500 стульев, 15 классных досок, столов и шкафов для химических лабораторий, физического кабинета и т.д. Университет получил весьма ограниченное количество столов стульев шкафов. Часть столов, доски и стеллажи преподаватели изготовили

собственными силами. Немедленно по возвращении в Петрозаводск администрация вуза командировала группы студентов в Ленинград и Москву для закупки учебных пособий и материалов [12, л. 36].

На работе КФГУ негативно сказывалось отсутствие электроэнергии. Работа в вечернее время кабинетов, лабораторий и читального зала в значительной степени оказалась сорвана. Преподаватели и студенты готовились к занятиям при свете керосиновых коптилок в помещениях, в которых температура не подымалась выше 6 градусов выше нуля. По этой же причине в наиболее темное время года учебный день начинался с опозданием 30 минут и заканчивался на 30 минут раньше срока. Отсутствие тяги, водопровода, канализации ставило экспериментальные кафедры и лаборатории в очень тяжелое положение и чрезвычайно усложняло непростые условия работы [18, л. 43–44].

С освобождением республики от оккупации перед трудящимися встали задачи по восстановлению экономики КФССР. Большую помощь в восстановлении разрушенного хозяйства оказывала карельская молодежь. Свой вклад в общее дело стремились внести и студенты государственного университета. 20 августа 1944 года прошло комсомольское собрание, на котором университетская молодежь решила сделать все для того, чтобы учебное заведение смогло нормально работать. «Мы вновь оборудуем все кабинеты и аудитории университета, еще шире развернем научно-исследовательскую работу на пользу нашей республики, организуем агитбригаду для Карельского фронта. Студенты своим трудом помогут в восстановлении города...» – записали комсомольцы КФГУ в своем решении [24, с. 6].

Их силами оборудовались кабинеты и лаборатории (к началу учебного года университет располагал лишь четвертью необходимой мебели, и студентам нередко приходилось сидеть на полу, записывая лекции на коленях). Основным было участие студентов в восстановлении учебного здания университета. Каждый курс становился бригадой. За хорошую работу бригаде вручались переходящее Красное знамя и денежная премия. Студенты также работали на восстановлении здания типографии им. Анохина и других объектах [25, с. 131].

В 1944 году вуз объявил самый большой, по сравнению с предыдущими годами, прием на четыре факультета: историко-филологический, физико-математический, биологический и геологический. Работа по новому приёму началась ещё в эвакуации. Помимо объявлений в печати Карело-Финской ССР, Вологодской и Архангельской областей и по радио, во все школы этих областей было разослано до 500 штук печатных плакатов. В отдельные крупные школы отправились представители университета, в частности, доцент П.А. Лупанов. В ходе приемной кампании абитуриенты подали на 120 вакансий более 200 заявлений. На первый курс посту-

пило 154 студента. Руководством учебного заведения было принято решение продлить прием документов до 15 октября. Всего к занятиям приступили 242 студента [9, с. 1].

Вступительные экзамены показали, что по русскому языку подготовка молодежи слаба, а по иностранным языкам совершенно неудовлетворительна. Особенностью приема являлось то, что поступающие не могли сдавать предмет, в особенности физику, иностранный язык, потому что эти предметы долгое время не преподавались в школе [19, л. 6].

Согласно графику учебного процесса в 1944–1945 учебном году первое полугодие в вузах устанавливалось с 1 октября 1944 по 20 февраля 1945 года, второе – с 1 марта по 15 июля 1945 года. С 1 февраля начиналась зимняя экзаменационная сессия. На протяжении 21 и 28 февраля студенты отдыхали на каникулах [16, л. 1].

Студентка тех лет А. Шулепова вспоминала: «Очень тяжело было учиться. Голодали. Режим питания часто был такой: ели один раз в сутки. От голода спасались сном, старались раньше лечь спать. Но я хорошо помню, что, несмотря на трудности, мы вместе учили, готовились к экзаменам и зачетам, чувство ответственности перед преподавателями и родителями не покидало нас» [28, с. 28].

Заключение

Резьвакуация Карело-Финского государственного университета, который пребывал в г. Сыктывкаре на протяжении 1941–1944 годов, имела огромное значение в жизни Карелии. Возвращение вуза в КФССР обуславливалось, прежде всего, острой потребностью в квалифицированных кадрах и в особенности специалистах, требовавшихся для восстановления разрушенных противником отраслей народного хозяйства. Тщательная подготовка реэвакуации, длившаяся на протяжении почти двух месяцев, материальная поддержка со стороны руководящих органов КФССР и Коми АССР, ответственное отношение со стороны администрации вуза позволили организованно и в кратчайшие сроки осуществить возвращение коллектива учебного заведения и сохранившейся материальной базы в Петрозаводск. По прибытии в родной город руководство университета, его студенты и преподаватели столкнулись с множеством лишений, непростыми бытовыми условиями. Несмотря на тяжелейшие испытания военного времени в вузе не остановился образовательный процесс, осуществлялась научно-исследовательская работа, шло восстановление разрушенного университетского хозяйства. За годы своего развития Карело-Финский университет превратился в крупное учебное заведение на Северо-Западе страны, стал подлинным центром науки и подготовки специалистов для экономики и культуры не только Республики Карелия, но и всей страны.

Библиографический список

1. Борзихина И.В. Об исследовании проблемы реэвакуации населения в годы Великой Отечественной войны // Обозник. История тыла российской армии. Информационно-аналитический портал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.oboznik.ru/?p=43577> (10.11.2022, свободный).
2. Вавулинская Л.И. Реэвакуация населения Карелии в военные и первые послевоенные годы (1942–1947 гг.) // Военно-исторический журнал. 2017. № 1. С. 75–80.
3. Васильев Ю.А. Тайны «Могикана» (К 100-летию со дня рождения Ю. В. Андропова). Москва, 2014. 200 с.
4. Веригин С.Г. Карелия в годы военных испытаний. Политическое и социально-экономическое положение Советской Карелии в период Второй мировой войны 1939–1945 гг. Петрозаводск, 2009. 544 с.

5. *Говоров Д.Н., Кузьмин А.И.* Реэвакуация населения в ходе ликвидации чрезвычайных ситуаций // Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. 2016. №1 (7). С. 55–60.
6. *Джапаридзе А.В.* Студенты и преподаватели КФГУ – участники Великой Отечественной войны (на материалах Музея истории ПетрГУ) // Петрозаводск – город воинской славы. Петрозаводск, 2016. С. 48–52.
7. *Зильберг А.Я.* Первый вуз Коми республики. Сыктывкар: Коми книжное изд-во, 1972. 107 с.
8. *Золотарев О.В.* Коми учительство: краткий очерк истории. Сыктывкар: ИЯЛИ Коми НЦ УрО РАН, 2015. 184 с.
9. Ленинское знамя. 1944. 3 октября. С. 1.
10. *Макуров В.Г.* Эвакуированная Карелия. Жители республики об эвакуации в годы Великой Отечественной войны. 1941–1945: воспоминания. Петрозаводск, 2015. С. 321.
11. *Малкова Т.А.* Эвакуация Карело-Финского университета в г. Сыктывкаре в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) // Вопросы истории и культуры северных стран и территорий. 2012. №4 (20). С. 68–79.
12. НА РК. Ф. П-8. Оп. 1. Д. 1262.
13. НА РК. Ф. П-1230. Оп. 23. Д. 32.
14. НА РК. Ф. Р-460. Оп. 1. Д. 43/466.
15. НА РК. Ф. Р-1178. Оп. 1. Д. 3/31.
16. НА РК. Ф. Р-1178. Оп. 1. Д. 3/34.
17. НА РК. Ф. Р-1178. Оп. 1. Д. 3/37.
18. НА РК. Ф. Р-1178. Оп. 2. Д. 4/55.
19. НА РК. Ф. Р-1178. Оп. 2. Д. 5/58.
20. Петрозаводскому государственному университету 50 лет / Отв. ред. М. И. Шумилов. Петрозаводск, 1990. 300 с.
21. *Потемкина М.Н.* Реэвакуация населения СССР в 1943–1947 гг.: социальный и психологический аспекты // Via in tempore. История. Политология. 2017. №1 (250). С. 142–147.
22. *Роццеская Л.П.* Документы Д. В. Бубриха в научном архиве Коми научного центра Уральского отделения РАН // Труды КарНЦ РАН. 2014. №3. С. 99–107.
23. Страницы истории Петрозаводского государственного университета. 1940–2000. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2005. 540 с.
24. *Суханова В. С.* Как молоды мы были... // Петрозаводский университет. 2018. 1 июня. С. 6.
25. *Улитин С.Д.* Читать выбывшими в РККА...: студенты и преподаватели Петрозаводского государственного университета в годы Великой Отечественной войны. Петрозаводск: Карелия, 1989. 151 с.
26. *Филимончик С.Н.* Становление высшей школы в Карелии в 1930-е годы // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2021. № 8. С. 46–55.
27. *Шорохова И.В.* Петрозаводский университет в конце 1950-х – первой половине 1960-х годов (по материалам газеты «Петрозаводский университет») // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2015. № 5. С. 27–34.
28. *Шулепова А.В.* Память о близкой подруге, Заре Михайловой // Вестник Института геологии Коми научного центра Уральского отделения РАН. 2005. № 8 (128). С. 28.

References

1. *Borzikhina I.V.* On the study of the problem of re-evacuation of the population during the Great The Patriotic War // Oboznik. The history of the rear of the Russian army. Information and analytical portal. URL: <http://www.oboznik.ru/?p=43577>
2. *Vavulinskaya L.I.* Reevacuation of the population of Karelia in the war and the first post-war years (1942–1947) // Military-historical Journal. 2017. No. 1. Pp. 75–80.
3. *Vasiliyev Yu.A.* Secrets of the “Mohican” (To the 100th anniversary of the birth of Yu. V. Andropov). Moscow, 2014. 200 p.
4. *Verigin S.G.* Karelia during the years of military trials. The political and socio-economic situation of Soviet Karelia during the Second World War of 1939-1945. Petrozavodsk, 2009. 544 p.
5. *Govorov D.N., Kuzmin A.I.* Reevacuation of the population during the liquidation of emergency situations // Modern technologies for ensuring civil defense and eliminating the consequences of emergency situations. 2016. No.1 (7). Pp. 55–60
6. *Japaridze A.V.* Students and teachers of KFSU – participants of the Great The Great Patriotic War (based on the materials of the PetrSU History Museum) // Petrozavodsk – the city of military glory. Petrozavodsk, 2016. Pp. 48–52.
7. *Zilberg A.Ya.* The first University of the Komi Republic. Syktyvkar: Komi Book Publishing House, 1972. 107 p.
8. *Zolotarev O.V.* Komi teaching: a brief outline of history. Syktyvkar: IYALI Komi NC UrO RAS, 2015. 184 p.
9. Lenin banner. 1944. October 3. p. 1.
10. *Makurov V.G.* Evacuated Karelia. Residents of the republic about evacuation during the Great Patriotic War. 1941-1945: memoirs. Petrozavodsk, 2015. Pp. 321.
11. *Malkova T.A.* Evacuation of the Karelo-Finnish University in Syktyvkar during the Great Patriotic War (1941-1945) // Questions of history and culture of the Nordic countries and territories. 2012. No.4 (20). Pp. 68-79.
12. NARK. F. P-8. Op. 1. D. 1262.
13. NARK. F. P-1230. Op. 23. D. 32.
14. NARK. F. P-460. Op. 1. D. 43/466.
15. NARK. F. P-1178. Op. 1. D. 3/31.
16. NARK. F. R-1178. Op. 1. D. 3/34.
17. NARK. F. R-1178. Op. 1. D. 3/37.
18. NARK. F. R-1178. Op. 2. D. 4/55.
19. NARK. F. R-1178. Op. 2. D. 5/58.
20. Petrozavodsk State University is 50 years old / Ed. by M. I. Shumilov. Petrozavodsk, 1990. 300 p.
21. *Potemkina M.N.* Reevacuation of the USSR population in 1943–1947: social and psychological aspects // Via in tempore. History. Political science. 2017. No.1 (250). Pp. 142–147.
22. *Roshchevskaya L.P.* D. V. Bubrikh’s documents in the scientific archive of the Komi Scientific Center of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences // Proceedings of the KarSC RAS. 2014. No. 3. Pp. 99–107.
23. Pages of the History of Petrozavodsk State University. 1940–2000. Petrozavodsk: Publishing House of PetrSU, 2005. 540 p
24. *Sukhanova V.S.* How young we were... // Petrozavodsk University. 2018. June 1. p. 6.

25. *Ulitin S.D.* Consider retired in the Red Army ...: students and teachers of Petrozavodsk State University during the Great Patriotic War. Petrozavodsk: Karelia, 1989. 151 p.
26. *Filimonchik S.N.* The formation of a higher school in Karelia in the 1930s // Scientific notes of Petrozavodsk State University. 2021. No. 8. Pp. 46–55.
27. *Shorokhova I.V.* Petrozavodsk University in the late 1950s – the first half of the 1960s (based on the materials of the newspaper “Petrozavodsk University”) // Scientific Notes of Petrozavodsk State University. 2015. No. 5. Pp. 27–34.
28. *Shulepova A.* In memory of a close friend, Zara Mikhailova // Bulletin of the Institute of Geology of the Komi Scientific Center of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences. 2005. No. 8 (128). Pp. 28.
-
-

КРАСОВ А.В.

Религиозная организация – Духовная образовательная организация высшего образования «Барнаульская духовная семинария Барнаульской епархии Русской Православной церкви», Российская Федерация, г. Барнаул, Референт Ректора Барнаульской духовной семинарии

E-mail: aleksander-krasov@yandex.ru

KRASOV A.V.

Religious Organization – Spiritual Educational Organization of Higher education “Barnaul Theological Seminary of the Barnaul Diocese of the Russian Orthodox Church”, Barnaul, Russian Federation, Referent of the Rector of the Barnaul Theological Seminary

E-mail: aleksander-krasov@yandex.ru

ПОЛОЖЕНИЕ И СТАТУС ПРАВОСЛАВНОГО ВЕРОИСПОВЕДАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ К НАЧАЛУ XX ВЕКА

THE POSITION AND STATUS OF THE ORTHODOX FAITH IN THE RUSSIAN EMPIRE BY THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

На основе исторического и аналитического методов и метода абстрагирования исследования автор в настоящей статье, представляет ответы на вопросы: Каковы исторические корни положения и статуса Православного вероисповедания в России? Какой статус имела Православная вера в России с конца X к началу XX веков? Как Государство законодательно определяло статус Православного вероисповедания, особенно в начале XX века? Оказывали влияние положение и статус Православного вероисповедания на обеспечение национальной и религиозной безопасности Российского государства?

Ответы на эти вопросы дадут нам возможность проследить не только историю положения и статуса Православного вероисповедания в России к началу XX века, понять причины возможных их изменений, но и определить их влияние на религиозную и национальную безопасность России.

Ключевые слова: государство, церковь, национальная безопасность, религиозная безопасность, религиозный фактор, власть, управление церковью, православное вероисповедание, государственно-церковные отношения, история

On the basis of historical and analytical methods and the method of abstracting research, the author in this article presents answers to the questions: What are the historical roots of the position and status of the Orthodox faith in Russia? What was the status of the Orthodox faith in Russia from the end of the X to the beginning of the XX centuries? How did the State legislatively determine the status of the Orthodox faith, especially at the beginning of the twentieth century? Did the position and status of the Orthodox faith have an impact on ensuring the national and religious security of the Russian state?

The answers to these questions will give us the opportunity to trace not only the history of the position and status of the Orthodox faith in Russia by the beginning of the XX century, to understand the reasons for their possible changes, but also to determine their impact on the religious and national security of Russia.

Keywords: state, church, national security, religious security, religious factor, government, church administration, Orthodox faith, state-church relations, history

В начале XX века вопрос о положении и статусе Православного вероисповедания был один из самых главных и основополагающих вопросов государственного и общественно-политического устройства России того времени и ее национальной и религиозной безопасности. Считалось, что все будущее развитие и положение самого Российского государства в значительной мере будет определяться тем положением, которое будет иметь Православное вероисповедание во всем укладе русской жизни [1]. Такое отношение к положению и статусу Православного вероисповедания в Российской Империи было вызвано многими преобразованиями в общественно-политической жизни в государстве, в том числе, начинавшимися на основании исторических Именных Высочайших Указов Императора Николая II от 12 декабря 1904 года «О предначертаниях к усовершенствованию государственного порядка» и от 17 апреля 1905 года «Об укреплении начал веротерпимости»

[17], обнародованного в Пасхальное воскресенье, и последующим участием духовенства в деятельности органов государственной власти и политических партий.

Автор настоящей статьи ставит задачу, используя методы абстрагирования и анализа, а также исторический метод, провести сравнительный анализ положения и статуса Православного вероисповедания и влияния религиозного фактора на общественно-политические процессы в России к началу XX века [2]¹.

Цель настоящей статьи – на основе упомянутого сравнительного анализа, с учетом исторического аспекта влияния религиозного фактора на общественно-политические процессы в России к началу XX века, сделать вывод об историческом влиянии положения и статуса Православного вероисповедания в России на государственное и общественное устройство Российского государства и ее национальную и религиозную безопасность.

Для понимания положения и статуса Православного вероисповедания в Российской Империи, сформировавшиеся к началу XX века, укрепления духовно-нравственных ценностей и влияния религиозного фактора на общественно-политические процессы, происходившие в России, необходимо обратить внимание на судьбоносные исторические вехи и этапы взаимоотношений Государства и Церкви в России и отношении высшей государственной российской власти к Православному вероисповеданию. Такими историческими вехами и этапами можно считать: принятие и распространение Православного вероисповедания на Руси, установление Патриаршества на Руси и его упразднение, синодальный период управления Православной Российской Церковью.

Решение князя Владимира о принятии Таинства Крещения Православного вероисповедания и Крещение Руси, в 988 году, историки и политологи обобщают его политическими соображениями, богословы – приведут слова Иисуса Христа из Евангелия: «Никто не может прийти ко Мне, если не привлечет его Отец, пославший Меня» (Ин. 6:44) [1, с. 1142]. По мнению церковного историка В. И. Петрушко, в случае с князем Владимиром, помимо того, что он увлекся «политической стороной своего религиозного дела, <...> неизбежно было вмешательство Промысла Божия, чтобы кризис разрешился, и политический расчет перестал бы доминировать в сознании князя» [5].

По мнению Н. Полевого, возвращение князя Владимира из Тавриды, после его Святого Крещения, было «съ побѣдою, какъ родственникъ знаменитаго дома Императоровъ Царяградскихъ, Владимиръ прибыль въ Киевъ, преобразенный духомъ. Съ нимъ были супруга – Христианка, бояре и дружина – Христиане, священники Царяградскіе и Херсонскіе. Не трофеи воинскіе, не золото, отнятое оружіемъ, но святыя мощи, благословенныя иконы, священныя сосуды, книги, законъ истинный въ сердцѣ и славу Апостола Русской земли въ грядущихъ вѣкахъ несть Владимиръ на родные Днѣпровскіе берега [6, с. 222]. Упомянутая Н. Полевым «победа» князя Владимира, во-первых, была победой Владимира над самим собой, окончательно отказавшегося от язычества и принявшего Христианство. Во-вторых, это была победа для всей Руси, которая на основе Православного вероисповедания, по сути, ставшего государственной идеологией на многие столетия, из разделенных и враждовавших между собой княжеств, преобразуется в сильное Московское государство – Русское Царство, в котором на основе догматов и канонов Православия сформируются традиционные российские духовно-нравственные ценности.

Вернувшись в Киев, Князь начал не только усиленную пропаганду Христианства, «Владимиръ призналь христианскую веру государственной и крестиль своихъ подданныхъ» [10, с. 106]. Для князя Владимира пример Византии заключался не только в принятии им Восточного христианского (Православного) вероисповедания, имевшего в Византийской империи статус государственного. А. Я. Шпаков высказал мнение, что, по примеру Византийской империи, князь Владимир признал государственный статус Христианской веры на Руси [10].

В советские времена высказывалось мнение, что

жители Киева не желали принимать Крещение и князь Владимир насильственно обратил их из язычества в Христианскую веру. Однако, согласно утверждению В.И. Петрушко, данные о протестах киевлян против Крещения отсутствуют. Доверяя Князю, люди с радостью шли на Крещение, говоря, что если бы оно не было добром, то Князь и бояре не приняли бы его [5]. В то же время необходимо отметить, что были некоторые славянские племена, которые противились принятию Православной веры, не желая отречься от своих языческих идолов, и их обращение в Христианство проходило с использованием силы.

С восприятием Православного вероисповедания от Византии, на Руси были восприняты и взгляды в отношении Государства и Церкви², которые передавались на протяжении столетий. Хотя «воззрѣнія эти могли видоизмѣниться въ новой средѣ, но знакомство съ ними во всякомъ случаѣ необходимо для пониманія того порядка, который возникъ у насъ» [7, с. 518].

В статье «Взаимоотношения Государства и Церкви в России в первый патриарший период (1589–1700 гг.)», автор настоящей статьи писал, что при одобрении Царя Федора Иоанновича и трудами его ближайшего соратника Бориса Годунова, 26 января 1589 года в Успенском соборе Московского Кремля совершилось каноничное поставление первого русского Патриарха Иова. Это было не только важнейшее церковное событие, явившееся актом утверждения и признания автокефалии Православной Церкви на Руси, ее равноправного статуса среди всех остальных Поместных Православных церквей того времени, что признавалось некоторыми Православными патриархами и ранее. Установление Патриаршего престола в Москве привело не только иерархическому росту Православной Церкви на Руси, но явилось символическим актом фактического перехода от Византии³ к Русскому государству церковного значения центра Православия, чем наносился удар идеи возвышения религиозного значения Киева. Это церковное событие также явилось важнейшим государственно-политическим событием для Русского государства и усиления его влияния на международной арене. Московское Царство стало единственным в то время могущественным и независимым государством, имевшим возможности и силы вступить за Православие в мире, и за которым *de jure* закреплялась идея «Москва – третий Рим» и московские цари, становились единственными наследниками и преемниками власти римских цезарей и византийских императоров. На смену Второму Риму – Константинополю (Византийской империи) пришел Третий Рим – Православное Московское Царство, где Государство, в лице Царя, всецело способствовало установлению Патриаршества в России и совместно с церковной иерархией явили симфонию государственно-церковного взаимодействия, в результате чего Православная Церковь на Руси получила автокефалию, независимость от Константинопольского патриархата, Русское Царство усилило свое геополитическое влияние, не только среди Православных государств, но и в мире [3].

Однако, не только в продолжение воспринятой византийской традиции, Русскими князьями, царями и императорами чтились догматы и каноны Православного исповедания. С первых веков Православия на

Руси начинают формироваться свои национальные духовно-нравственные ценности и традиции, которые характеризуют положение Православного вероисповедания в России. Одной из них, сохранившейся до настоящего времени, стало почитание всеми русскими Православными людьми подвижников благочестия, много потрудившихся не только для распространения и укрепления Православного вероисповедания в России, но и для укрепления государственности и национальной безопасности нашего Отечества. Историческим фактом, подтверждающим такое почитание, являются пешие походы Русских князей, царей и императоров из Москвы в Троице-Сергиеву Лавру. Такие походы Русских монархов совершались на протяжении многих веков, в память о том, что основатель Лавры Преподобный Сергий Радонежский, Игумен земли Русской, в XIV веке пешком обошел многие удельные княжества, убеждая местных князей объединиться в одно сильное Московское государство. К.К. Случевский, в своей книге изданной в 1889 году, так описывает «царские походы» в Лавру: «Всё московские патриархи, и некоторые другие святители далекаго Востока и почти всё великие князья, цари и императоры посещали Сергиеву обитель <...>. Путешествия царей назывались „Троицкими походами“; церемониаль их бывалъ великолѣпнѣе и часто по примѣру Сергія, „никогда не едившаго на конѣ“, совершались эти походы „пѣшкомъ“» [8, с. 6–7]. Исторический факт пешего хождения императоров и императриц в Лавру подтверждается и в описании царствования Императрицы Анны Иоановны, что «она строго соблюдаетъ церковные обычаи, ходитъ пѣшкомъ на богомолье, напримѣръ, изъ Москвы въ Троицкую лавру» [22, с. 335].

Так Русские монархи и патриархи чтили подвижнические труды великого Русского Православного святого – Преподобного Сергия Радонежского, положившего конец междоусобицам и начало собиранию Русских земель. Сам Сергий Радонежский, будущий прославленный Русский святой, почитаемый в веках и по сей день, имевший в то время возраст не более сорока лет, осознав для России значение Москвы, как центра единого Русского государства, в 1358 и 1363 году посетил свой родной Ростов, чтобы убедить ростовского князя Константина признать власть великого Московского княжества. С этой же целью в 1365 году, когда нижегородский князь Борис решил противостоять Москве и не подчиняться ей, Сергий Радонежский смирил князя Бориса, имея власть от митрополита, прекратив богослужения и закрыв все храмы в Нижнем Новгороде. В 1371 году Сергий Радонежский способствовал примирению Тверского и Московского князей, а в 1385 году, по личной просьбе князя Дмитрия, он отправился в Рязань для умиротворения князя Олега. Все свои странствования в Нижний Новгород, в Ростов и Рязань Сергий Радонежский, по обыкновению, совершал пешком [8].

К.К. Случевский приводит весьма интересные исторические факты почитания Преподобного Сергия Радонежского Русскими монархами, прибегавших к его заступничеству спустя века, после его земной жизни. В Троице-Сергиевой Лавре хранится одна из наиболее почитаемых икон, на которой изображен эпизод из жизни Святого Сергия, когда ему было явление Пресвятой Богородицы. Согласно надписи на ее задней стороне, доска, на которой написана икона, взята от гроба

Преподобного Сергия. К.К. Случевский пишет: «Такъ, въ 1654 году царь Алексѣй Михайловичъ бралъ ее съ собою въ польскій походъ; въ 1703 году царь Петръ послалъ ее въ станъ грава Шереметева во время войны съ Карломъ XII; въ 1812 году митрополитъ Платонъ вручилъ ее Александру I, передавшему ее Московскому ополченію; въ 1855 году митрополитъ Филаретъ передалъ ее Александру II и образъ находился при арміи въ Крыму; наконецъ, въ 1877 году Александръ II принялъ икону отъ митрополита Иннокентія и она находилась въ Турціи при нашихъ войскахъ до заключенія мира.» [8, с. 47].

Приведенные исторические примеры почитания Русскими Царями Преподобного Сергия Радонежского и признания его заслуг в создании единого Русского государства, свидетельствует о том, что Православное вероисповедание имело особое положение и статус в государстве.

Положение и статус Православного вероисповедания в Московском государстве, в свою очередь, характеризуют отношение государственной власти, того времени, к Православному духовенству.⁴

В качестве сравнения, интересен исторический пример государственно-церковных отношений в Византии, который приводит профессор В.И. Сергиевич: «Съ согласія императоровъ церковь подняла руку и на ихъ право законодательствовать: халкидонскій соборъ объявилъ неимѣющими силы императорскіе законы, противорѣчащіе канонамъ. Императору, какъ покровителю церкви и блюстителю ея интересовъ, принадлежало широкое право участія въ управленіи церковными дѣлами» [7, с. 525]. Такое отношение государственной власти к Церкви, оказывавшее влияние на ее положение и статус, основано было на том, что императоры и цари, как помазанники Божии, «были обязаны покровительствовать церкви и блюсти церковные порядки» [7, с. 522].

Положение Православия, как господствующего вероисповедания, в Российской Империи сохранялось и после проведенной Петром I церковной реформы, упразднившей Патриаршество в 1721 году, и подчинившей высшее управление Православной Церкви в России Государству, по средствам государственного органа власти – Духовной Коллегии, в последствии именованного Святейшим Правительствующим Синодом, возглавляемого светским человеком⁵. По мнению И.К. Смолитча, «империя Петра Великого хотела поставить Церковь на службу государству и скорее преобразовать византийское наследие, чем уничтожить его.» [9] Однако, церковная реформа Петра I, упразднившая институт Патриаршества и подчинившая Православную Церковь в России Государству, явилась символом отказа государственной власти от симфонии, со-работничества, двух этих важнейших институтов – Государства и Церкви, что, в свою очередь, являлось основой обеспечения религиозной и национальной безопасности Российской Империи. В тоже время, не смотря на то, что уже в царствование Петра I высшее управление Православной Российской Церковью начало осуществляться главой государства, Император законодательно не объявил себя главой Церкви [4]. Петром I, невзирая на то, что его прадед Федор, отец первого Московского царя из рода Романовых – Михаила Федоровича, был – Патриарх Московский Филарет (Романов), а отец самого Петра – царь Алексей Михайлович присвоил

Патриарху Никону титул «Великого Государя» и в свое отсутствие позволял церковному иерарху подписывать государственные документы, имевшие законную силу, было положено начало фактическому государственному управлению и подчинению Православной Церкви в России Государству [3].

Петр I вполне понимал сакральное значение Православного вероисповедания для Русского народа и Государства, но в силу своих личных качеств, о чем автор настоящей статьи более подробно изложил в своей статье «Государство и Церковь: Причины упразднения Патриаршества в России» [4], не смог предвидеть пагубных последствий его церковной реформы, в итоге оказавшей катастрофическое влияние на национальную безопасность Российской Империи.

Таким образом, можно сделать вывод, что религиозность главы государства и политическая целесообразность, опирающиеся на религиозность подданных, способствовали Крещению Руси, распространению и укреплению Православного вероисповедания на Руси, способствуя ее объединению в единое Московское государство и приобретение Православным вероисповеданием статуса господствующего на многие века. Исповедание Православия и религиозность Русских князей и царей способствовали укреплению статуса Православного вероисповедания в России и его дальнейшего распространения, демонстрируя влияние религиозного фактора на общественно-политические и социокультурные процессы в России и в отношениях с другими государствами.

Анализ исторических материалов и законодательных актов XVI–XX веков, касающихся государственно-церковных отношений в России, дает основание констатировать, что к началу XX века Православие в Московском Царстве и позднее в Российской Империи, имело статус преобладающего и господствующего вероисповедания, что в свою очередь, определяло соответствующее положение и статус в государстве и обществе Православного духовенства. Законодательное подтверждение статуса Православного вероисповедания как преобладающего в России находим в «Полное собрание законов Российской Империи» [13, Т. 1], которое содержит принятое в 1649 г., в царствование Государя Царя и Великого Князя Алексея Михайловича⁶, «Уложение»⁷, законодательно закрепляющее ряд положений, которые дают основание утверждать, что Московское Царство, особенно после преодоления Смуты, являлось Православным государством. Уже в преамбуле «Уложение» имеется указание на то, что: «Государь Царь и Великий Князь Алексѣй Михайловичъ, всея Русіи Самодержецъ <...> совѣтоваль с отцемъ Своимъ и Богомольцомъ, Святѣйшимъ Иосифомъ, Патриархомъ Московскимъ и всея Русіи, и съ Митрополиты, и с Архіепископы, и съ Епископомъ, и со всемъ освященнымъ Соборомъ...». При этом, принятие Уложения было «въ правилъхъ Святыхъ Апостоль и Святыхъ Отецъ» [13, Т. 1 с. 1].

На основании приведенных положений преамбулы Уложения можно сделать важные выводы:

Во-первых, в XVII веке на Руси догматы и каноны Православного вероисповедания, фактически законодательно, воспринимались как «мировоззренче-

ские основания» [10, с. 79], руководствуясь которыми Царем принимались государственные законы и решения по управлению государством, что, де-факто, подтверждает государственный статус Православного вероисповедания.

Во-вторых, невзирая на всю полноту монаршей власти, Царь, при принятии важного для государства решения, проводит соборное обсуждение законодательных норм государства, принимая советы, в первую очередь, от иерархов Православной Российской Церкви.

В-третьих, принимая во внимание время принятия Уложения⁸, весьма примечателен факт названия первой главы Уложения «О Богохульникахъ и церковныхъ мятежникахъ», в которой Государством устанавливается ответственность за богохульство и нарушение чистоты Православного вероисповедания. Этот факт, по мнению автора настоящей статьи, является ярким свидетельством того, что верховная власть Московского Царства, заботясь об обеспечении национальной безопасности Государства, законодательно утверждает первоочередную важность религиозной безопасности Святой Руси [13, Т. 1 с. 3], берет под свою государственную защиту догматы и каноны Православного вероисповедания, как мировоззренческой основы и идеологии Русского государства. Таким образом, можно утверждать, что Государство законодательно признает для себя важность религиозного фактора и механизмов его влияния на все общественно-политические процессы в России.

Почему Царь Алексей Михайлович, принимая государственные законы, руководствуется догматами и канонами Православного вероисповедания? Учтите, что Православие на Руси было принято от Византии, то «русская церковь состояла подъ властью константинопольской іерархіи. Греческое духовенство принесло къ намъ готовыя уже возрѣнія на отношенія церкви къ государству» [7, с. 518]. Обращаясь к истории взаимоотношений и взаимодействия Государства и Церкви в Византии, первом государстве, где Христианство было признано государственным вероисповеданием, профессор В. И. Сергиевич обращает внимание на то, что при издании новых законодательных актов, Византийский император не мог устанавливать ничего, что могло противоречить церковным постановлениям. Кроме того, при толковании уже принятых ранее и имевших силу законов, император не должен был делать какие-либо нововведения, которые не согласовывались с канонами Православного вероисповедания. Такое положение было основано на взаимоотношениях светской и церковной властей в Византийском государстве, в котором светской власти предписывалось признавать догматы Православного вероисповедания и уравнивать его каноны с законами государства, тем самым составляя с Церковью одно целое. Таким образом демонстрировалось единство Государства и Церкви в Византии [7]. Важным дополнением является тот факт, что Византийские императоры сами были глубоко верующими Православными людьми, хорошо знавшими догматы и каноны Православного вероисповедания.

Петровская реформа церковного управления в России не изменила статуса Православия как господствующего вероисповедания, не взирая на то, что управление Православной Церковью в Российской Империи стало осуществляться государственным органом вла-

сти – Святейшим Правительствующим Синодом, и сама церковная иерархия, фактически, была встроена в систему органов государственного управления, что продолжалось на протяжении почти двух столетий. Однако, задолго до учреждения Духовной Коллегии в 1721 году, после кончины Патриарха Адриана, в 1700 году, и назначения местоблюстителя Патриаршего престола, Петр I издает Манифест от 16 апреля 1702 года «О вызовѣ иностранцовъ въ Россію, съ обѣщаніемъ имъ свободы вѣроисповѣданія» [14, с. 192]. Данным манифестом, упоминая о необходимости «обезопасить предѣлы Наши отъ нападенія непріятельскаго и сохранить право и преимущество Нашего Государства и всеобщее спокойствіе въ Христіанствѣ, какъ то Христіанскому Монарху слѣдуетъ» [14, с. 193], ссылаясь на важность развития торговли с иностранцами и привлечения иноземцев на службу в Русскую армию, являвшихся инославными верующими, в России для иностранцев была узаконена свобода исповедания их веры и совершения, на ее основе, их религиозных обрядов. Такое решение Петра I становится более понятным, если принять во внимание некоторые особенности его личности и личной жизни, особенно после посещения Европы, частых посещений им Немецкой Слободы и симпатии к протестантизму, о чем автор настоящей статьи писал ранее в статье «Государство и Церковь: Причины упразднения Патриаршества в России» [4].

Государственная служба иностранцев в Российской Империи, по мнению автора настоящей статьи, привела к ослаблению влияния религиозного фактора Православного вероисповедания в Государстве и Обществе, так как многие государственные должности занимали люди не только далекие от Православия, но порой его противники.

В послепетровское время, в течение всего периода Синодального управления Православной Российской Церковью, положение и статус Православия как первенствующего и господствующего вероисповедания в Российской Империи подтверждались законодательно, при этом государственная власть, хотя не возбраняла инославным духовенству и верующим отправление их культа, согласно их веры, однако, охраняя статус Православного вероисповедания, ужесточала ответственность за склонение к отказу от Православия и переход в иную веру. Об этом свидетельствуют, к примеру, законодательные акты: Манифест от 22 февраля 1735 года «О дозволеніи свободнаго Богослужѣнія всѣмъ Христіанскимъ вѣроисповѣданіямъ въ Россіи, и о возбраненіи духовнымъ особамъ иностранныхъ Христіанскихъ вѣръ обращаться въ оныя Русскихъ подданныхъ, какого бы закона они не были, подъ опасеніемъ суда и наказанія по законамъ» [15, с. 482]; Манифест от 18 марта 1797 года «О свободномъ вѣроисповѣданіи, о не присоединеніи въ присоединенныхъ отъ Польши Губерніяхъ людей изъ Грекороссійской вѣры в Католическую, и о нестѣсненіи свободы тѣмъ, кои сами отъ другихъ исповѣданій къ Православной Церкви присоединиться пожелаютъ» [18, с. 512]; от 1 февраля 1800 года «О невозвращеніи въ Унію людей, присоединившихся къ Православной Вѣрѣ, и о не препятствованіи Уніатамъ приступать къ оной» [20, с. 24]; от 4 июля 1803 года «О защищеніи Уніатовъ отъ притѣсненій чинимыхъ имъ мѣстными Католическими Консисторіями»

[21, с. 722]; Сенатский, по Высочайшему повелению, от 27 января 1840 года «О порядкѣ производства дѣлъ по предмету совращеній изъ Православія въ Латинство» [16, с. 40].

Однако, все «высочайшие» повеления, «направленные на защиту чистоты» Православного вероисповедания в России, после Петровской церковной реформы, в царствование Императора Павла I, были окончательно законодательно перечеркнуты Актом от 5 апреля 1797 года, которым за Российскими Императорами закреплялся «титул» Главы Церкви, сохранявшийся за ними до 1917 года [19, с. 588]. При этом важно отметить, что Императоры Всероссийские, царствовавшие в после Павла I, законодательно декларировали, что «Императоръ, яко Христіанскій Государь, есть верховный защитникъ и хранитель догматовъ господствующей вѣры, и блюститель правовѣрія и всякаго въ церкви святой благочинія...» [23, с. 5-6], фактически на протяжении 120 лет, сохраняя за собой статус «Главы Церкви», сами же нарушали догмат господствующего Православного вероисповедания – «Христос глава Церкви» (Еф 5: 23) [1, с. 1257], который был определен святым апостолом Павлом в Послании к Ефесянам и воспринят всей полнотой Церкви Христовой и подтвержден Вселенскими Соборами.

В начале XX века, Император Николая II, своим Именным Высочайшим Указом от 17 апреля 1905 года «Об укреплении начал веротерпимости» [17, с. 257], законодательно отменяет ответственность и преследование за отпадение от Православной веры, предоставляет неправославным религиозным организациям широкие права, в том числе во взаимоотношениях с Государством, что, по сути, поставило Православную Российскую Церковь в более низшее положение в системе взаимоотношений религиозных организаций с Государством. Этому Указу предшествовала дискуссия, состоявшаяся в феврале 1905 года в виде переписки, между Митрополитом Санкт-Петербургским Антонием и председателем Комитета Министров Российской Империи С.Ю. Витте, с одной стороны, и К.П. Победоносцевым, к тому времени почти четверть века, с апреля 1880 года, занимавшего должность Обер-прокурора Святейшего Правительствующего Синода, с другой. Митрополит Санкт-Петербургский Антоний писал, что, давая определенную свободу инославным вероисповеданиям и старообрядчеству, им дается привилегированное положение по сравнению с положением господствующего Православного вероисповедания, при этом Православная Церковь в России ставится в положение, которое препятствует ее свободному развитию. Мнение церковного иерарха было поддержано С.Ю. Витте, который официально инициировал вопрос о положении Православного вероисповедания, нужда Церкв и прежде всего о необходимости созыва Поместного Собора, которые не собирались на протяжении двухсот лет, и о восстановлении канонического управления Православной Российской Церковью. Однако, К.П. Победоносцевым, выступавшим против созыва Поместного Собора и восстановления Патриаршества, отстаивавшего административное управление Православной Российской Церковью Святейшим Правительствующим Синодом, то

есть Государством, мнение С.Ю. Витте и Митрополита Антония не было доведено до Императора.

В то же время, не смотря процессы преобразования в общественно-политической жизни Империи, начавшимися после упомянутых царских Указов 1904 и 1905 годов, Православное вероисповедание в России законодательно сохраняло свои положение и статус, которые были закреплены в главе 7 «О вѣрѣ.» «Сводъ Основныхъ Государственныхъ Законовъ Россійской Имперіи», утвержденном Императором Николаем II: «62. Первенствующая и господствующая въ Россійской Имперіи вѣра есть Христіанская Православная Каѳолическая Восточнаго исповѣданія» [23]. Так же сохранялись обязанности Императора по отношению к Православию: «63. Императоръ, Престолюмъ Всероссійскимъ обладающій, не можетъ исповѣдывать никакой иной вѣры, кромѣ Православной... 64. Императоръ, яко Христіанскій Государь, есть верховный защитникъ и хранитель догматовъ господствующей вѣры, и блюститель правовѣрія и всякаго въ церкви святой благочинія...» [23, с. 5-6].

Законодательно закрепленные Императором Николаем II в начале XX века обязанности Императора Всероссийского защищать и хранить догматы Православного вероисповедания фактически им самим нарушались, сохраняя за собой «титул» Главы Церкви, установленный Павлом I в 1797 году.

Первенствующее и господствующее положение Православного вероисповедания в России не лишало иноверцев права исповедания их веры. Тем же «Сводом» всем подданным Российской Империи, не принадлежавшим к первенствующему и господствующему Православному вероисповеданию, а также иностранцам, которые состояли на Российской службе или временно пребывали в России, дозволялось свободное исповедание их веры и отправление богослужений по ее обрядам. «Свобода вѣры присвоается не токмо Христіанамъ иностранныхъ исповѣданій, но и Евреямъ, Магометанамъ и язычникамъ (а): да всѣ народы, въ Россіи пребывающіе, славятъ Бога Всемогущаго разными языки по закону и исповѣданію праотцевъ своихъ, благословляя царствование Россійскихъ Монарховъ и моля Творца вселенной о умноженіи благоденствія и укрѣпленіи силы Имперіи» [23, с. 5-6]. Такое положение законодательства Российской Империи является подтверждением, не только терпимости, но уважительного отношения к представителям иных национальностей и вероисповеданий, которые находились в пределах юрисдикции Российского государства и на канонической территории Православной Российской Церкви

В заключение необходимо отметить:

1. В Русском Царстве и Российской Империи Православие, фактически, от Крещения Руси и до событий 1917 года, имело статус первенствующего и господствующего вероисповедания, который закреплялся законодательно. Этим Государство законодательно признало важность религиозного фактора и механизмов его влияния на все общественно-политические процессы.

2. По примеру Византийской империи, первого Православного государства, на Руси, начиная с XVII века, догматы и каноны Православного вероисповедания воспринимались как «мировоззренческие основания»,

руководствуясь которыми Царями и Императорами принимались государственные законы и решения⁹.

3. Положения законодательных актов, начиная Соборного Уложения 1649 года, его первой главы «О Богохульникахъ и церковныхъ мятежникахъ», и последующих указов, где Государством устанавливалась ответственность за богохульство и нарушение чистоты Православного вероисповедания, являются яркими свидетельствами заботы верховной власти Московского Царства и Российской Империи по обеспечению религиозной, способствующей обеспечению национальной безопасности Государства.

4. Исповедание Православия и религиозность Русских монархов являют яркий образец влияние религиозного фактора на общественно-политические и социокультурные процессы в России и в межгосударственных сношениях.

5. Упразднение Патриаршества Петром I, правившим в России после своего отца Царя Алексея Михайловича, и ряд иных петровских решений, касающихся положения Православного духовенства и его статуса, принятых до учреждения Духовной Коллегии, по мнению автора настоящей статьи, по своей сути «заложили бомбу замедленного действия» под религиозную безопасность России и, по сути, под национальную безопасность Российской Империи.

6. Привлечение на государственную службу в Российской Империи иностранных подданных, являвшихся инославными верующими, по мнению автора настоящей статьи, привело к ослаблению влияния религиозного фактора Православного вероисповедания в Государстве и Обществе.

7. Нарушение канонического управления Церковью и главенство в ней Царя и Императора Петра I с 1700 года, законодательно установленное в 1797 году Императором Павлом I, привели к грубейшему нарушению догмата Православного вероисповедания – «Христос глава Церкви» (Еф 5: 23) [1, с. 1257], что, с исторической и богословской точек зрения, и на ряду с иными факторами, привело к падению Российской Империи.

8. Законодательные решения Императора Николая II хотя и подтверждали положение и статус Православия как первенствующего и господствующего вероисповедания, однако подписание Указа от 17 апреля 1905 года «Об укреплении начал веротерпимости», дало большие свободы другим конфессиям, что не могло не отразиться на положении традиционных российских духовно-нравственных ценностей и, как следствие, на религиозной и национальной безопасности Российской Империи.

9. В период Синодального управления Православной Российской Церковью, хотя положение и статус Православия как преобладающего и господствующего вероисповедания сохранялся на протяжении двух веков, положение Православного духовенства, даже епископата, стало иным, что оказало существенное воздействие на духовно-нравственное воспитание пасты и привело к упадку благотворного влияния религиозного фактора на общественно-политические процессы в Российской Империи¹⁰.

Господствующее положение Православного вероисповедания в России и тот факт, что подавляющее

большинство подданных Российской короны являлись Православными верующими, дало возможность Православному духовенству в России принимать самое активное участие не только в жизни Общества, но и в деятельности Государства, будучи избранными

Членами Государственного Совета и Государственной Думы Российской Империи, в том числе, состоя членами думских фракций различных политических партий, поддерживая их деятельность¹¹.

Примечания

1. Понятие религиозного фактора и механизмы его влияния автором настоящей статьи подробно раскрыты в статье «Богословское понимание термина “религиозный фактор”»
2. Имеется в виду Православная Российская Церковь
3. Византия, к тому времени более столетия, с 1453 г. находилась под османским владычеством, в результате чего Константинополь потерял свое политическое значение «Второго Рима».
4. См. статью автора «Положение Православного духовенства в Российской Империи к началу XX века», опубликованную в настоящем журнале «Ученые записки Орловского государственного университета», № 1 (98) 2023
5. Уже в конце XVII века Петром I была задумана и готовилась церковная реформа. После смерти Патриарха Адриана, в 1700 г., решением Императора, избрание нового Патриарха Московского и всея Руси не назначалось, а с осени этого года был назначен местоблюститель Патриаршего престола митрополит Стефан Яворский, кандидатуру которого определил сам Петр Первый. Митрополит Стефан исполнял обязанности местоблюстителя до января 1721 года, когда Императорским Указом был утвержден Духовный Регламент, учреждавший Духовную Коллегию – государственный орган исполнительной власти, осуществлявший высшее церковное управление.
6. Второго Русского Царя из династии Романовых, отца будущего Императора Петра I.
7. Иногда в литературе оно встречается под названием «Соборное уложение», так как его обсуждение и принятие осуществлялось соборно о чем упоминается в настоящей статье
8. Российское государство не так давно пережило страшное время Смуты, грозившее ему разорением и фактическим прекращением существования Московского Царства.
9. Более того, некоторые положения Священного Писания, являющиеся догматами Православного вероисповедания, уже в Советской России и СССР будут использованы как в идеологических целях ЦК КПСС, так и в качестве конституционных положений. Об этом автор размышляет в готовящейся к публикации статье «Материалистические воззрения и Христианство».
10. См. статью автора «Положение Православного духовенства в Российской Империи к началу XX века», опубликованную в настоящем журнале «Ученые записки Орловского государственного университета», № 1 (98) 2023
11. Подробно это будет рассмотрено в следующей статье

Библиографический список

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета, Москва, Российское Библейское общество, 2006. 1342 с.
2. Красов А.В. Богословское понимание термина «религиозный фактор» // Сборник трудов Якутской духовной семинарии. Якутск, 2022. Вып. 17. С. 36–55, [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/bogoslovskoe-ponimanie-termina-religioznuu-faktor> (дата обращения: 29.12.2022)
3. Красов А.В. Взаимоотношения Государства и Церкви в России в первый патриарший период (1589–1700 гг.), Ученые записки Орловского государственного университета, № 4 (89) 2020, С. 23–29.
4. Красов А.В. Государство и Церковь: Причины упразднения Патриаршества в России, Ученые записки Орловского государственного университета, № 3 (96) 2022, С. 43–50.
5. Петрушко В.И. Курс лекций по истории Русской Церкви [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Istoriya_Tserkvi/kurs-lektsij-po-istorii-russkoj-tserkvi/1_2 (дата обращения: 18.07.2022)
6. Полевой Н. История Русского народа, Сочинение, Том первый, – Москва, В типографии Августа Семена, при Императорской медико-хирургической академии, 1829.– 472 с.
7. Сергиевич В.И. Древности Русского права, том второй, С.-Петербург, Типография М.М. Стасюлевича, Вас. остр., 5 лин., 28, 1908.
8. Случевский К.К. Государственное значение Св. Сергия и Троице-Сергиевой Лавры: – Москва, В Университетской типографии. на Страстном бульваре. 1889. 101 с.
9. Смолич И.К. История Русской Церкви (1700–1917 гг.), (Geschichte der Russische Kirche) в 8 книгах. Лейден, 1964, стр.91 [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Igor_Smolich/istorija-russkoj-tserkvi-1700-1917/ (дата обращения: 20.01.2023)
10. Шпаков А.Я. Государство и церковь в их взаимных отношениях в Московском государстве. Царствование Феодора Ивановича. Учреждение патриаршества в России, Одесса: Типография «Техник». 1912.
11. Историческая переписка о судьбах Православной Церкви, – Москва: Типография Т-ва И.Д. Сытина, Пятницкая ул. с. д., 1912. 64 с.
12. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви, [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/419128.html> (дата обращения: 09.12.2022)
13. Полное собрание законов Российской Империи, Т. I, № 1, [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php?part=5®im=3 (дата обращения: 30.11.2022)
14. Полное собрание законов Российской Империи, Т. IV, № 1910, [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (дата обращения: 30.11.2022)
15. Полное собрание законов Российской Империи, Т. IX, № 6693 [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (дата обращения: 30.11.2022)
16. Полное собрание законов Российской Империи, Т. XV, № 13116, [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (дата обращения: 30.11.2022)
17. Полное собрание законов Российской Империи, Т. XV, № 26125, [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (дата обращения: 30.11.2022)
18. Полное собрание законов Российской Империи, Т. XXIV, № 17879, [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (дата обращения: 30.11.2022)
19. Полное собрание законов Российской Империи, Т. XXIV, № 17910, [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (дата обращения: 30.11.2022)

20. Полное собрание законов Российской Империи, Т. XXVI, № 19263, [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (дата обращения: 30.11.2022)
21. Полное собрание законов Российской Империи, Т. XXVII, № 20837, [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (дата обращения: 30.11.2022)
22. Рассказы по Русской истории, Подъ редакцией С.П. Мельгунова и В. А. Петрушевскаго, – Москва: Типография Т-ва И.Д. Сытина, Пятницкая ул., свой домъ. 1909 г., 448 с.
23. Сводъ Основныхъ Государственныхъ Законовъ Россійской Имперіи: Въ пяти книгахъ. / Подъ редакціею и примѣчаніями И.Д. Мордухай-Болтовскаго. С.-Петербургъ: Русское Книжное Товарищество «Дѣятель». 1912., Книга первая, Том I, часть I, [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://civil.consultant.ru/reprint/books/169/16.html> (дата обращения: 30.11.2022)
24. Устав Русской Православной Церкви, [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/133115.html> (дата обращения: 12.12.2022)

References

1. The Bible. Books of Holy Scripture of the Old and New Testaments, – Moscow, Russian Bible Society, 2006. 1342 p.
2. *Krasov A.V.* The theological understanding of the term “religious factor” // Proceedings of the Yakut Theological Seminary. Yakutsk, 2022. Issue. 17. pp. 36-55, Available at: [http:// https://cyberleninka.ru/article/n/bogoslovskoe-ponimanie-termina-religioznyy-faktor](http://https://cyberleninka.ru/article/n/bogoslovskoe-ponimanie-termina-religioznyy-faktor) (accessed: 12/29/2022)
3. *Krasov A. V.* The relationship between the State and the Church in Russia in the first patriarchal period (1589-1700), Scientific Notes of the Orel State University, No. 4 (89) 2020, Pp. 23–29.
4. *Krasov A. V.* The State and the Church: The reasons for the abolition of the Patriarchate in Russia, Scientific Notes of the Orel State University, No. 3 (96) 2022, Pp. 43–50.
5. *Petrushko V. I.* Course of lectures on the history of the Russian Church, Available at: https://azbyka.ru/otechnik/Istorija_Tserkvi/kurs-lektsij-po-istorii-russkoj-tserkvi/1_2 (accessed: 07/18/2022)
6. *Polevoy N.* History of the Russian people, composition, Volume One, Moscow, in the biography of August Semyon, at the Imperial medical and surgical Academy, 1829. 472 p.
7. *Sergeevich V. I.* Antiquities of Russian Law, Volume Two, St. Petersburg, Printing House of M.M. Stasyulevich, Vas. ostr., 5 lines, 28, 1908.
8. *Sluchevsky K. K.* Gosudarstvennoe means St. Sergii I Troice-Sergievoy Lavry: Moscow, Въ Universitetskoy typografii. in the passion of the bull. 1889. - 101 seconds.
9. *Smolich I. K.* History of the Russian Church (1700-1917), (Geschichte der Russische Kirche) in 8 books. Leiden, 1964, Pp. 91 Available at: https://azbyka.ru/otechnik/Igor_Smolich/istorija-russkoj-tserkvi-1700-1917/ (accessed: 01/20/2023)
10. *Shpakov A.Y.*, The state and the church in their mutual relations in the Moscow States. Reign of Theodore Ivanovich. The establishment of the Patriarchate in the Russian – Odessa: Printing House “Technik”. 1912.
11. Historical correspondence about the fate of the Orthodox Church, Moscow: Printing House of I.D. Sytin, Pyatnitskaya St.S. D., 1912. 64 p.
12. Fundamentals of the social concept of the Russian Orthodox Church, Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/419128.html> (accessed: 12/09/2022)
13. The complete collection of the laws of the Russian Empire, Vol. I, № 1, Available at: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php?part=5®im=3 (accessed: 30.11.2022)
14. The complete collection of the laws of the Russian Empire, Vol. IV, № 1910, Available at: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (accessed: 11/30/2022)
15. The complete collection of the laws of the Russian Empire, Vol. IX, № 6693, Available at: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (accessed: 11/30/2022)
16. The complete collection of the laws of the Russian Empire, Vol. XV, № 13116, Available at: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (accessed: 11/30/2022)
17. The complete collection of the laws of the Russian Empire, Vol. XV, № 26125, Available at: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (accessed: 11/30/2022)
18. The complete collection of the laws of the Russian Empire, Vol. XXIV, № 17879, Available at: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (accessed: 11/30/2022)
19. The complete collection of the laws of the Russian Empire, Vol. XXIV, № 17910, Available at: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (accessed: 11/30/2022)
20. The complete collection of the laws of the Russian Empire, Vol. XXVI, № 19263, Available at: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (accessed: 11/30/2022)
21. The complete collection of the laws of the Russian Empire, Vol. XXVII, № 20837, Available at: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (accessed: 11/30/2022)
22. Stories on Russian history, Edited by S.P. Melgunov and V. A. Petrushevskago, – Moscow.: Printing House of I.D. Sytin, Pyatnitskaya St., his house. 1909, 448 p.
23. The Code of the Main State Laws of the Russian Empire: In five books. / With the editorship and notes by I.D. Mordukhay-Boltovsky. – St. Petersburg: The Russian Book Association “Dyatel”. 1912., Book One, Volume I, part I, Available at: <http://civil.consultant.ru/reprint/books/169/16.html> (accessed: 11/30/2022)
24. The Charter of the Russian Orthodox Church, Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/133115.html> (accessed: 12/12/2022)

КРАСОВ А.В.

Религиозная организация – Духовная образовательная организация высшего образования «Барнаульская духовная семинария Барнаульской епархии Русской Православной церкви», Российская Федерация, г. Барнаул, Референт Ректора Барнаульской духовной семинарии

E-mail: aleksander-krasov@yandex.ru

KRASOV A.V.

Religious organization – Spiritual educational Organization of Higher education “Barnaul Theological Seminary of the Barnaul Diocese of the Russian Orthodox Church”, Barnaul, Russian Federation, Referent of the Rector of the Barnaul Theological Seminary

E-mail: aleksander-krasov@yandex.ru

ПОЛОЖЕНИЕ ПРАВОСЛАВНОГО ДУХОВЕНСТВА В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ К НАЧАЛУ XX ВЕКА

THE POSITION OF THE ORTHODOX CLERGY IN THE RUSSIAN EMPIRE BY THE BEGINNING OF THE TWENTIETH CENTURY

На основе исторического и аналитического методов и метода абстрагирования исследования автор в настоящей статье, представляет ответы на вопросы: Каково было положение Православного духовенства в России к началу XX века? Какие причины повлияли на формирование этого положения? Как Государство воспринимало Православное духовенство, особенно приходское («белое») духовенство? Какую заботу проявляла государственная власть к образованию и материальному обеспечению Православного духовенства? Как положение Православного духовенства влияло на обеспечение религиозной и национальной безопасности Российского государства?

Ответы на эти вопросы дадут нам возможность понять некоторые причины революционных событий, произошедших в России в 1905 и 1917 гг.

Ключевые слова: православное духовенство, государство, церковь, национальная безопасность, религиозная безопасность, религиозный фактор, управление церковью, православное вероисповедание, государственно-церковные отношения

On the basis of historical and analytical methods and the method of abstracting research, the author in this article presents answers to the questions: What was the position of the Orthodox clergy in Russia by the beginning of the XX century? What reasons influenced the formation of this position? How did the State perceive the Orthodox clergy, especially the parish (“white”) clergy? What concern did the state authorities show for the education and material support of the Orthodox clergy? How did the position of the Orthodox clergy affect the provision of religious and national security of the Russian state?

The answers to these questions will give us an opportunity to understand some of the reasons for the revolutionary events that took place in Russia in 1905 and 1917.

Keywords: Orthodox clergy, state, church, national security, religious security, religious factor, church governance, Orthodox faith, state-church relations

Введение

В предыдущей статье рассматривался вопрос положения и статуса Православного вероисповедания в Российской Империи, сложившиеся к началу XX века¹. Отмечалось, что государственное и общественно-политическое устройство России и ее религиозная и национальная безопасность, того времени, во многом зависели от места и роли Православного вероисповедания в Обществе и Государстве и влияния религиозного фактора на общественно-политические процессы.

Как и любое религиозное вероисповедание, Православие в Обществе не существует само по себе, абстрактно или как некая субстанция. Его исповедниками и распространителями являются верующие (религиозные) люди, духовное учение которых основано на Священном Писании и Священном Придании, догматах и канонах Православия, объединяющиеся в религиозные сообщества (организации), составляющие Православную Церковь, как «собрание верующих во Христа» [17], с одной стороны, и как организационную

административную структуру, с другой². При этом особую часть в собрании Православных верующих людей составляло и составляет Православное духовенство, преемство которого, согласно церковной истории, идет от Апостолов – учеников Иисуса Христа, заповедовавшего: «итак идите, научите все народы, крестя их во имя Отца и Сына и Святаго Духа, уча их соблюдать все, что Я повелел вам; и се, Я с вами во все дни до скончания века» (Мф 28: 19–20) [1, с. 1075].

С позиции богословской науки, роль и значение Православного духовенства для Церкви, в целом, и для каждого отдельного Православного верующего человека переоценить не возможно. Однако задачей настоящей статьи является, на основе методов абстрагирования и анализа, а также исторического метода, проанализировать роль и место Православного духовенства в духовно-нравственном воспитании паствы, его взаимодействие с российскими Обществом и Государством, а также отношение к нему государственной власти в Российской Империи к началу XX века.

Цель настоящей статьи – показать зависимость влияния религиозного фактора на российские общественно-политические процессы и обеспечение национальной безопасности государства [4] от положения Православного духовенства в Российской Империи начала XX века.

Рассуждения о положении Православного духовенства в Обществе и Государстве всегда связано с понятием «Церковь», которое подробно было представлено в предыдущей статье автора «Положение и статус Православного вероисповедания в Российской Империи к началу XX века»³. Однако, под понятием «Церковь» очень часто понимается только исключительно церковный клир, а слово Церкви, обращенное к пастве, и ее чаяния о пасомых воспринимаются или трактуются как «корпоративное мнение» и «удовлетворение потребностей» духовенства. При этом не принимается во внимание не только подавляющее большее число Православных верующих мирских людей, являющиеся членами Церкви, но и те, кто трудились и трудятся в церковных структурах и организациях, в том числе на различных приходских, епархиальных и синодальных должностях. В лучшем случае, приверженцы такого искривленного толкования понятия «Церковь» к духовенству причисляют членов их семей, а в худшем – выскажут мнение о существовании «корпоративных интересах» духовенства, выделяемого в Обществе по «сословно-профессиональному принципу» [2, с. 15].

В своих рассуждениях автор настоящей статьи понятие «Церковь», в первую очередь, использует в ее основополагающем толковании как сообщества всех Православных верующих людей.

После Крещения Руси, в X веке, Православие приобретает статус первенствующего и господствующего вероисповедания в России, что было закреплено законодательно и сохранялось до падения Российской Империи, особенно после октябрьских событий 1917 года. Положение Православной Российской Церкви и ее духовенства в обществе и государстве в начале XX века зависело от положения и статуса в Российской Империи Православного вероисповедания. К началу XX века Православная Российская Церковь в течение почти двух столетий находилась под управлением и контролем Государства.

После кончины Патриарха Адриана, в 1700 году, Петр I отказал в «избрании» и возведении на патриарший престол нового Патриарха, назначив местоблюстителем митрополита Стефана (Яворского). Тем самым, в Православной Церкви в России, de facto, закончился Первый патриарший период, длившийся с января 1589 года по январь 1721 года⁴. С утверждением Духовного Регламента, которым учреждалась Духовная Коллегия, с января 1721 года, Церковь уже de jure переходит под управление Государства, через орган государственной власти – Духовную Коллегию, который, в последствии на протяжении двух веков, именовался Святейшим Правительствующим Синодом⁵.

Церковная реформа Петра I, в результате которой было упразднено Патриаршество в России, разрушила каноническое соборное управление Церкви, фактически исключила церковную иерархию из вертикали административного управления Церковью, как административной структурой, которое перешло Государству, включая полный контроль и распоряжение всеми церковными материально-финансовыми средствами. В результате это привело к изменению положения Православного духовенства в России, от архиереев, занимавших митрополичьи и епархиальные кафедры, до диаконов, служивших на сельских приходах. Православное духовенство подпало под полные контроль, управление и зависимость со стороны государственной власти, включая вопросы обучения в духовных школах и материального обеспечения, что, в том числе, стало причиной формирования его сословности.

Необходимо отметить, что сословный статус духовенства Православной Церкви в России не был прерогативой самого духовенства. Государственная власть, еще в царствование Петра I, создала предпосылки для обособления священства в отдельное сословие. По мнению Н.П. Руновского⁶, обособленности духовенства в отдельное сословие «особенно способствовало учреждение со времени реформы⁷ особых школ при архиерейских кафедрах для обучения детей духовенства ”в надежду священства”» [10]. Учреждение этих школ было законодательно установлено царским Указом от 15 января 1708 года: «Поповымъ и діаконовымъ дѣтямъ учиться въ школахъ въ Греческой и Латинскихъ. А которые въ тѣхъ школахъ учиться не похотятъ: и ихъ въ попы и діаконы, на отцовы мѣста и никуда посвящать, и въ подьячіе и въ иные ни въ какіе чины, кромѣ служилаго чина, принимать не велѣно. И о томъ для вѣдома во всѣ Приказы велѣно послать памяти» [18]. Принятая царем норма права, в 1722 году, уже после упразднения Патриаршества и утверждения Духовного Регламента, была закреплена Указом Императора, которым было введено «Прибавленіе къ Духовному Регламенту», где «О пресвитерахъ, діаконахъ и прочихъ причетникахъ» законодательно подтверждалось: «Мнози въ священнической чинъ вдираются не для чего инаго, только для большей свободы и пропитанія, а никакого званія своему должного искусства не имѣють. Того ради не ставить въ священники и діаконы ни единого, который въ школе въ дому Архіерейскаго, <...> не наставленъ есть. А покаместъ школы оныя будутъ, то ставленникамъ велѣтъ изучить книжицы о вѣрѣ и законѣ Христіанствѣмъ, о должностѣхъ всехъ чиновъ; и пота онаго не ставить, пока онъ на изусть не изучитъ» [19]⁸. Из приведенных указов Государя следует, что сословное обособление духовенства в России исходило от воли главы государства Петра I, который с 1700 года, фактически, и, с утверждением в 1721 году Духовного Регламента, упразднившего Патриаршество, юридически, ввел государственное высшее управление Православной Церковью в России, которое длилось около двухсот лет, до 1917 года.

В феврале 1905 года, в записке «О современном положении православной Церкви. (Отъ председателя Комитета Министровъ)», С. Ю. Витте основательно изложил причины кастовой отчужденности духовенства [15]. В частности, С. Ю. Витте указывал на сложное положение внутри церковной жизни, вызванное Петровской реформой, в результате которой, с лишением самостоятельности приходской общины, существенно ухудшилось материальное положение приходского

духовенства. Если в дореформенное время община сама собирала, определяла и обеспечивала необходимую на содержание причта сумму, то с лишением самостоятельности общинного приходского управления духовенство оказалось предоставленным само себе и должно было обеспечивать жизнь своих семей обработкой небольших клочков земли, которые выделяли помещики приходам и копеечными сборами с прихожан за совершение треб. При этом, осиротевшая семья священника оставалась вовсе без куска хлеба и вынуждена была жить только подаванием милостыни со стороны прихожан. «Такое материальное положение приходского духовенства вызвало много темных явлений в церковной жизни. Тяжелое положение сирот побудило духовное начальство допустить на практике весьма своеобразный способ благотворения – наследственную передачу священнических мѣсть сыну или мужу дочери умершего члена причта. Поддерживаемый долгое время этот порядок замѣщения священнических мѣсть, мѣшая приливу в духовное сословие новых сил со стороны, положил начало его кастовой замкнутости, производящей теперь такое неблагоприятное впечатление на общество. Кастовый замкнутый характер духовенства – явление небывалое в древней церковной жизни, гдѣ члены клира избирались изъ состава общины безъ всякаго различія ихъ званія и состоянія» [15, с. 15–16].

Возможно, многие историки и политологи полагают, что такие реформы Петра I были оправданными, так как осуществлялись в интересах Государства. Однако необходимо быть объективными и помнить о том, что в допетровские времена и в период царствования самого Петра I, Православное духовенство не было на содержании Государства. Более того, Церковь, как общественный институт, всемерно содействовала укреплению государственного суверенитета, обороноспособности и национальной безопасности России, в том числе оказывая финансовую помощь Государству. «Известны примеры того, когда иерархи Церкви, одобряя патриотические реформы Петра I, старались всячески его поддержать. Так святитель Митрофан епископ Воронежский, когда Петр строил на Воронежской верфи корабли, в общении со своей паствой рассказывал людям, что строительство военных кораблей необходимо для пользы Отечества, и поддерживал добрым пастырским утешением и молитвой тех, кто был занят на тяжелых работах. Когда епископ Митрофан узнал, что на нужды Отечества срочно требуются большие денежные средства, святитель, собрав все, что было в епархиальной казне – 6000 рублей – безотлагательно передал собранную сумму Государю» [5, с. 44]. Тем не менее, еще в конце XVII века, Петр I, имея намерения подчинить Церковь Государству, начал брать под контроль и частично изымать церковные земли и денежные средства, тем самым пополняя государственную казну, требовавшую значительного дохода, в связи с большими расходами на военные походы и войны, строительство военного флота, выплату немалых денежных вознаграждений приглашенным на государственную службу в Россию иностранцам.

Начатая петровской церковной реформой тенденция государственного контроля всей церковной жизни и деятельности продолжилась и в последующие два столетия. Таким образом, к началу XX века Православная

Российская Церковь на протяжении двухсот лет жила и осуществляла свою деятельность без канонического соборного управления и патриаршества, находясь под полным контролем государства, и фактически была включена в систему органов государственной исполнительной власти, с одной стороны, но с другой стороны, в отличии от чиновников и служащих других государственных органов, духовенство, особенно «белое» (приходское) духовенство, вынуждено было в большей степени самостоятельно обеспечивать свое и своих многодетных семей существование.

Государство контролировало: выбор кандидатов на митрополичьи и епископские кафедры, наместников монастырей, настоятелей приходов⁹ и их назначение на соответствующие должности. При этом государственному контролю и учету подлежали все материально-денежные средства Церкви, от епархиальных до приходских, и вся ее финансово-имущественная деятельность, особенно распоряжение землей [5], которая на основании высочайших повелений даже изымалась из церковной собственности¹⁰, что лишало Православное приходское духовенство необходимого для жизни дохода.

Положение Православного духовенства и его деятельность находились не просто под полным управлением и контролем органа государственной исполнительной власти – Святейшего Правительствующего Синода, но и регулировались Указами Императора: от вопросов поступления в духовные училища, семинарии и академии и обучения в них до назначения духовенства на должности, возведения его в более высокие священнические саны и награждения, выделения финансовых средств как на строительство и содержание храмов, архиерейских домов и иных церковных учреждений, так и доплаты на содержание самого духовенства. Подтверждение этого находим в публикациях официального издания «Церковныя Вѣдомости», издававшегося при Святейшем Правительствующем Синоде. К примеру:

– от 1 января 1900 года № 1, решение о том, что: «Государь Императоръ, по всеподданнѣйшему докладу Синодальнаго Оберъ-Прокурора, согласно опредѣленію Святѣйшаго Синода, Всемилостивѣйше соизволилъ, въ 11-й день декабря 1899 года, на сопричисленіе, за 50-лѣтнюю службу, къ орденамъ» [20, с. 5] святого Владимира 4-й степени и святой Анны 3-й степени ряда священнослужителей различных епархий Православной Российской Церкви;

– от 30 апреля 1905 года № 18, Определение Святейшего Синода: «отъ 20 – 29 апрѣля 1905 года за № 63, по Высочайшему повелѣнію объ отмѣнѣ пріемныхъ испытаній при пріемѣ въ духовныя семинаріи воспитанниковъ духовныхъ училищъ» [21, с. 14], где ссылаясь на указ Его Императорскаго Величества от 8 апреля 1905 года, «повѣрочныя пріемныя испытанія въ духовныхъ семинаріяхъ для поступающихъ въ оныя окончившихъ полный курсъ воспитанниковъ духовныхъ училищъ отмѣнены и пріемъ таковыхъ воспитанниковъ въ семинаріи надлежитъ производить на основаніи свидѣтельствъ, выдаваемыхъ имъ при окончаніи училищнаго курса ученія» [21, с. 14]. В первом пункте синодального Определения говорилось, что выпускники духовных училищ должны были получать соответствующие свидетельства об окончании курса обучения, в которых должно в обязательном порядке «удостоверять»,

достойны ли предъявитель свидетельства перевода в I класс духовной семинарии, с указанием в свидетельстве балла по поведению воспитанника и успехов его по предметам училищного курса» [21, с. 14]¹¹;

– от 5 января 1913 года № 1, Определение Святейшего Синода об увольнении с должности и назначения на нее: «XI. Отъ 17 – 26 декабря 1912 года, за № 11766, постановлено: 1) уволить архимандрита Нафанаила, согласно его прошению, по болѣзни, отъ должности настоятеля Задонскаго Богородицкаго первокласснаго монастыря, и 2) на означенную должность назначить намѣстника Воронежскаго Благовѣщенскаго Митрофанова монастыря архимандрита Александра» [22, с. 6]¹².

В 1900 году экономист и статистик Н.О. Осипов, рассматривая вопрос материального положения Православного приходского духовенства писал: «Русскій народъ много страдалъ: но среди него стоялъ священникъ – такой же страдалецъ, какъ и самъ онъ» [9, с. 6]. Двухсотлетний период государственного управления Православной Российской Церковью, привел к тому, что приходское духовенство не имело должного взаимодействия со своими прихожанами, так как почти все время, за исключением времени необходимого для совершения обязательных богослужений в храмах, вынуждено было заниматься крестьянским трудом для обеспечения пропитания своих семей. Кроме того, в результате установленной Государством системы административного управления, оно было фактически лишено непосредственного общения с правящим архиереем епархии. При этом многие архиереи, назначаемые на епархиальные и митрополичьи кафедры Святейшим Синодом и понимавшие свою зависимость от него, в большей степени радели о том, как они будут восприниматься Синодальным руководством, а не епархиальным духовенством. В этой связи Председатель Комитета Министров Российской Империи С.Ю. Витте отмечал, что государственная политика в церковном управлении, возможно, и дала некоторую пользу для самого государства в перспективе XVIII века, однако в дальнейшем явилась большим вредом – упадком церковной жизни, который в полной мере проявил себя в начале XX века, отразившись на самом Государстве. Более того, нанесла непоправимый ущерб религиозной и национальной безопасности Российской Империи.

Таким образом, начатая Петром I реформа церковного управления и полный контроль Государства над Церковью не принесли пользы ни самому Государству, ни Православной Церкви в России, ни Православному приходскому духовенству и его положению в Обществе. Выделение вопроса о положении Православного приходского духовенства¹³, по мнению автора настоящей статьи, весьма важно, так как оно составляло подавляющее большинство священнослужителей Православной Российской Церкви¹⁴, и именно оно имело и имеет, в настоящее время, непосредственное и постоянное общение с паствой, начиная от столицы и до самого отдаленного поселка в стране. От уровня подготовки приходского духовенства и полноты его отдачи себя служению вверенной пастве и воспитания ее на духовно-нравственных догматах Православного вероисповедания, являвшегося мировоззренческой основой

государственной идеологии в Российской Империи, а в настоящее время составляющих основу российских традиционных духовно-нравственных ценностей, зависело и зависит насколько российские Православные верующие люди будут воспитаны в духе патриотической преданности и любви к Отечеству.

Обстоятельства, в которые было поставлено Православное духовенство, привели к тому, что приходское духовенство меньше уделяло внимания духовно-нравственному воспитанию своей паствы. Возникла проблема разъединения духовенства и прихожан. Церковная приходская община, в результате двухсотлетнего действия Петровской церковной реформы лишилась полного единства верующих между собою во внутренней жизни Церкви. Это дало почву религиозному индифферентизму, что привело к появлению и разрастанию числа различных сект. Помимо разобщенности духовенства с паствой, серьезные вопросы и опасения, в начале XX века, стало вызывать недружелюбное отношение к Православной Российской Церкви значительной части интеллигенции, при ее общей духовной розни с народом. Сгладить такой вредоносный духовный раскол во внутренней жизни Государства и Общества могла только Церковь, в первую очередь в лице Православного приходского духовенства. Однако, положение, в которое Государством было поставлено Православное духовенство, не способствовало реализации этой задачи.

Рассуждая о положении Православного духовенства, особенно приходского («белого») духовенства, составлявшего большую часть священнослужителей Православной Российской Церкви, и его деятельности, которое во многом зависело от его материального обеспечения, необходимо отметить, что «главными источниками существования православнаго духовенства на Руси со временъ святаго равноапостольнаго князя Владиміра являлись земельныя угодія и добротныя даянія прихожанъ за исполняемыя у нихъ требы» [14, с. 166]. При этом в разное время Государство пыталось установить «прейскурант цен» за исполнение той или иной требы.

Как отмечалось в официальном документе «Всеподданнѣйшій отчетъ Оберъ-прокурора Святейшаго Синода по вѣдомству Православнаго исповѣданія за 1913 годъ», еще в первой половине XIX века для государственной власти, в том числе Святейшего Синода, становится понятно, что упомянутая система материального обеспечения приходского духовенства за счет земельных угодий и добровольных пожертвований прихожан не могла обеспечить достаточных средств для обеспечения жизни священнослужителей и их семей. «По общему отзыву духовенства, подтверждаемому епархіальными Преосвященными и Губернскими Присутствіями по обезпеченію духовенства, неудовлетворительность настоящихъ средствъ содержанія причтовъ состоитъ, прежде всего, въ крайней его скудости» [16, с. 10]. В связи с этим, «когда, подъ влияніемъ историческихъ и экономическихъ причинъ, означенные источники оказались недостаточными для обезпеченія безбѣднаго существованія духовенства, и Церковною властію и Правительствомъ выдвинуть былъ на разрѣшеніе вопросъ о восполненіи духовенству изъ средствъ Государственнаго Казначейства. Въ широкомъ размѣрѣ попытка обезпечить духовенство

путем ассигнования средств из Государственного Казначейства предпринята была в 1842 г.» [14, с. 166–167]. Высочайшим указом от 4 апреля 1842 года были утверждены штаты для сельских приходов, которые делились на 7 классов. В соответствии с этими штатами приходское духовенство стало получать годовое содержание. «Размѣръ годового содержания былъ опредѣленъ такой: для священника отъ 100 до 180 р., для діакона 80 руб. и для псаломщика 40 р.» [14, с. 167]. При этом выделение средств из государственной казны в разные годы было не одинаковым. Если в 1842 году было выделено 415.000 рублей, то в уже в 1843 году дополнительно выделяется 1.000.000 рублей, в 1844–45 гг. добавляется еще по 250.000 рублей, а с 1846 года – по 100.000 рублей. В 1861 году государственные ассигнования в общей сумме 3.727.987 руб. 45 коп. были распределены на 34 епархии и получены 17715 причтами. К примеру, согласно документа «О мѣрахъ къ улучшенію матеріальнаго обеспеченія Православнаго сельскаго духовенства (По Высочайше учрежденному Присутствію по дѣламъ Православнаго духовенства)», в Санкт-Петербургской епархии священники, диаконы и причетники получали полные годовые оклады: от 150 до 240 рублей; 100 рублей; от 60 до 70 рублей, соответственно. В то же время, в Орловской епархии священники, диаконы и причетники получали, соответственно, полные годовые оклады в размере: от 72 до 144 рублей, 54 рубля; от 24 до 36 рублей [16]. При этом, «обществами прихожанъ въ 81 казенныхъ селеніяхъ Таврической губерніи оклады: Священнику 600 руб., діакону 400 р. и причетнику 300 р. въ годъ, съ тѣмъ, чтобы необходимыя требы были исполняемы безплатно» [16, с. 9]. Однако, сельское духовенство не везде получало денежное содержание выделяемое из государственной казны: «за распредѣленіемъ всей предназначенной на содержание духовенства суммы сельскіе причты вовсе не получили штатнаго жалованья, кромѣ только немногихъ бѣднѣйшихъ приходовъ, въ которыхъ причтамъ, вмѣсто штатныхъ окладовъ, было назначено изъ казны ежегодное пособіе къ мѣстнымъ приходскимъ доходамъ» [16, с. 6–7].

Однако, «съ 1861 г. отпускъ казенныхъ денегъ на увеличеніе содержания духовенства прекратился, вслѣдствіе затруднительнаго положенія Государственнаго Казначейства послѣ Крымской кампаніи» [14, с. 167]. Попытка Государства исправить сложившуюся ситуацию и за счет местных средств компенсировать прекратившиеся ассигнования Православного духовенства из государственной казны привела к закрытию до 3000 приходов Православной Российской Церкви, что нанесло существенный ущерб положению Православного вероисповедания. Причина этого заключалась в том, что созданное в 1862 году Особое Присутствие по делам православнаго духовенства, «просуществовавше 23 года, въ качествѣ постоянныхъ мѣстныхъ средствъ содержанія признало: 1) добротныя даянія прихожанъ за исполненіе приходскихъ и церковныхъ требъ, 2) церковную землю или довольствіе, производимое прихожанами вмѣсто нарѣзки установленнаго количества земли (ругу¹⁵); 3) проценты съ вѣчныхъ вкладовъ въ пользу причтовъ, и 4) доходы съ оброчныхъ статей» [14, с. 167–168]. То есть к уже существовавшему со времен Крещения Руси мерам

поддержки – добровольным пожертвованиям и земельным наделам, добавили – проценты по вкладам и доход с оброка. Однако, если учесть финансово-материальное положение самих прихожан, подавляющее число которых в сельских и малых городских приходах составляло крестьянство, только-только в феврале 1861 года, на основании Высочайшего Манифеста Императора Александра Второго «О всемилостивейшем даровании крепостным людям прав состоянія свободных сельских обывателей», освободившееся от крепостной зависимости, становится понятно, что предложенные меры поддержки и материального обеспечения большинства Православного духовенства сельских приходов были несостоятельны.

Положение крестьянства и Православного приходского («белого») духовенства, представленное в исторических документах, нашло свое отражение и в литературных произведениях того времени. В качестве примера можно привести отрывки из главы «Поп», написанной в 1865 году к произведению «Кому на Руси жить хорошо» русским поэтом и писателем Н.А. Некрасовым:

«Как достается грамота
поповскому сынку,
Какой ценой поповичем
Священство покупается,
Да лучше помолчим!
...
– Теперь посмотрим, братия,
Откуда богатство
Поповское идет?..
...
Потом, статья... раскольники...
Не грешен, не живился я
С раскольников ничем.
По счастью, нужды не было:
В моем приходе числится
Живущих в православии
Две трети прихожан.
А есть такие волости,
Где сплошь почти раскольники,
Так тут как быть попу?»

Все в мире переменчиво,
Прейдет и самый мир...
Законы, прежде строгие
К раскольникам, смягчились,
А с ними и поповскому
Доходу мат пришел.
...
Живи с одних крестьян,
Сбирай мирские гривенки,
Да пироги по праздникам,
Да яйца о святой.
Крестьянин сам нуждается,
И рад бы дать, да нечего...

А то еще не всякому
И мил крестьянский грош.
Угоды наши скудные,
Пески, болота, мхи,
Скотинка ходит впроголодь,
Родится хлеб сам-друг,

А если и разобьется
Сыра земля-кормилица,
Так новая беда:
Деваться с хлебом некуда!
Припрет нужда, продашь его
За сущую безделицу,
А там – неурожай!
Тогда плати втридорога,
Скотинку продавай.
Молитесь, православные!
...
Случается, к недужному
Придешь: не умирающий,
Страшна семья крестьянская
В тот час, как ей приходится
Кормильца потерять!
Напутствуешь усопшего
И поддержать в оставшихся
По мере сил стараешься
Дух бодр! А тут к тебе
Старуха, мать покойника,
Глядь, тянется с костлявою,
Мозолистой рукой.
Душа переверотится,
Как звякнут в этой рученьке
Два медных пятака!
Конечно, дело чистое —
За требу воздаяние,
Не брать – так нечем жить.
Да слово утешения
Замрет на языке,
И словно как обиженный
Уйдешь домой... Аминь...» [8, с. 236–239]

Приведенные отрывки из стихотворения Н.А. Некрасова являются не просто выдержкой из литературного произведения. С точки зрения исторической и политологической науки в приведенных отрывках, во-первых, подтверждается историческое положение Православного приходского духовенства в России второй половины XIX века, нашедшее свое отражение в художественной литературе, и, во-вторых, является свидетельством того, что положение духовенства и отношение к нему в обществе не были безразличны для Православного народа России, в том числе, части творческой интеллигенции. Кроме того, в приведенных отрывках отображена насущная проблема, не только того времени, но и последующего пятидесятилетия, взаимоотношений Православной Российской Церкви, в лице Православного духовенства, и Государства с раскольниками. Ситуация раскола Православной Церкви в России, возникшая при Царе Алексее Михайловиче и Патриархе Никоне во второй половине XVII века, оказывала неблагоприятное влияние на положение как Православного вероисповедания, так и Православного духовенства на протяжении двух с половиной столетий, вплоть до 1917 года.

По мнению автора настоящей статьи, существование раскола и деятельность раскольнических общин, оказывали серьезное влияние на проявление религиозного фактора Православного вероисповедания и его влияние на общественно-политические процессы в Российской Империи и обеспечение ее религиозной и

национальной безопасности. К началу XX века, «раскольническая масса вмѣстѣ съ своими руководителями, по характеру своихъ религиозныхъ представлений и суждений, заявляетъ себя по-прежнему во многихъ мѣстахъ фанатизмомъ и нетерпимостью къ православно-й Церкви» [13, с. 210]. Раскольнические общины¹⁶, располагая большими материально-финансовыми средствами, имели возможность продвигать своих представителей на общественные должности, издавали и распространяли свою литературу и прельщали некоторых православных прихожан, имевших острую нужду в денежных средствах и совершении треб и обрядов, с отступлением от канонов Православного вероисповедания. К примеру, в отличие от требований Православного духовенства, раскольниками не соблюдались «предбрачные предосторожности: сегодня вечером сватовство, а завтра утром венчание в моленной» [13]. Малограмотные в богословии прихожане, не получив желаемого от Православного духовенства, отказавшегося нарушать каноны, соблазнялись таким поправлением церковных канонов со стороны раскольников, и либо обращались к раскольникам для совершения желаемых обрядов, либо уходили в раскольнические общины и отпадали от Православного вероисповедания. В результате, Православная Российская Церковь теряла какое-то число прихожан и возможность своего влияния на них, и, как следствие, Государство теряло возможность, через господствующую и подконтрольную ему Церковь и Православное духовенство, формировать мировоззрение этой части своих подданных. Все это сказывалось и на материальном обеспечении Православного духовенства, учитывая, что значительную часть его дохода составляли добровольные пожертвования за совершение треб.

Такая деятельность раскольников, по мнению автора, была возможна только при попусшении самого Государства, выразившееся, в первую очередь, в решении Уголовного Кассационного Департамента Правительствующего Сената (в 1897 г.) о том, что на организацию и проведение общественного богослужения в частных домах не требуется разрешения органов государственной власти. Этим решением Государство «развязало руки» раскольническим общинам, которые во многих местностях Российской Империи имели свои моленные¹⁷, не разрешенные государственной властью. Так Обер-прокурор К. П. Победоносцев в отчете за 1900 года указывал: «Въ Вятской епархіи разрѣшенныхъ моленныхъ имѣется только 5, а не разрѣшенныхъ до 60. Въ Нижегородской епархіи моленныхъ болѣе 212, изъ нихъ разрѣшенныхъ только 12. Въ Херсонской епархіи изъ 30 моленныхъ только 10 устроены съ разрѣшенія начальства» [13, с. 213]. Одна из раскольнических групп – поповцы, имевшая еще название «австрийская секта», с учетом своих финансовых возможностей, создав свою лжеиерархию, фактически копирующую иерархию Православной Российской Церкви и имевшую во многих губерниях Российской Империи своих лжеепископов, лжесвященников и лжедиаконов, позиционировала себя наравне с господствующей в России Церковью, с целью привлечения к себе не только раскольников из других групп, но и Православных верующих людей¹⁸. По сути, о таких лжепастырях предупреждал Апостол Петр: «Были и лжепророки в народе, как и у вас будут

лжеучители, которые введут пагубные ереси и, отвергаясь искупившего их Господа, навлекут сами на себя скорую погибель. И многие последуют их разврату, и через них путь истины будет в поношении.» (2 Пет 2: 1-2) [1, с. 1204].

В то же время, Государство продолжало осуществлять полный контроль и управление Православной Российской Церковью, что оказывало существенное негативное влияние на положение, образование и деятельность Православного духовенства в России. Государство проводило цензуру учебной и художественной литературы, допущенной к использованию в учебном процессе духовных школ, лишая студентов духовных семинарий и академий иметь хоть какие-либо понятия о философских и общественно-политических тенденциях того времени¹⁹. В то же время, декларируя Православное вероисповедание как первенствующее и господствующее, Государство допускает перевод на русский язык, печать и распространение в Российской Империи «трудов» европейских философов, не просто противоречащих догматам Православного вероисповедания, а, фактически, отрицающих существование Самого Творца. В качестве примера, можно привести работу баварского философа Людвиг Фейербаха «Сущность христианства» [12], изданной в России в 1908 году. В указанной работе Л. Фейербах, рассуждая о сущности христианства, фактически отвергает существование Бога, чем подрываются сами основы первенствующего и господствующего в Российской Империи Православного вероисповедания, являвшегося по своей сути идеологическим базисом формирования общественно-политического мировоззрения в Государстве.

Государство от духовенства, которое готовилось к общественной деятельности в духовных школах, требовалась глубоко осознанная и продуманная защита его интересов. По мнению С. Ю. Витте, духовенство не было к этому готово, в связи с чем он писал: «предь нами тотъ печальный фактъ, что духовенство оказалось безсильнымъ примирить съ Церковью и подчинить ея влиянію значительную часть образованнаго общества, что оно недостаточно подготовлено къ борьбѣ съ неблагопріятными Церкви умственными и нравственными теченіями современной культуры» [15, с. 19–20]. По мнению Н.О. Осипова для Православного духовенства «страшно было не то, что духъ безвѣрія и преклоненія предь матеріалистической философій охватилъ все образованное общество; страшно было то, что этотъ духъ вползъ въ умы не малой части самого духовенства и оно само на себя стало смотрѣть, какъ на отжившее сословіе, держащееся только народнымъ невѣжествомъ: оно само стало стыдиться своей рясы» [9, с. 11]. Однако, по мнению автора настоящей статьи, умы духовенства, должны были быть охвачены не философией материализма, а евангельскими истинами, как писал Апостол Павел: «Смотрите, братия, чтобы кто не увлек вас философиею и пустымъ обольщением, по преданию человеческому, по стихиямъ мира, а не по Христу» (Кол 2: 8) [1, с. 1264].

Н.О. Осипов также утверждал, что из среды самого Православного духовенства вышли «наиболѣе могучіе бойцы за господство этого возрѣнія и за изгнаніе изъ умовъ духа вѣры» [9, с. 11], подтверждая свое мнение тем, что наиболее даровитые семинаристы, оставляя

свою учебу в духовных школах, пополняли ряды студенчества в университетах и иных светских учебных заведений. При этом для подготовки будущего священства в духовных семинариях и академиях оставались юноши «менѣе даровитые и менѣе энергичные, и только внѣшною властью остановлено было это движеніе, которое, вѣроятно, продолжалось бы и до-днесь. И все, что бросило рясу, сдѣлалось бы и отъявленнымъ врагомъ, а все, что осталось въ рясахъ, почувствовало себя униженнымъ не только въ чужихъ, но и въ собственныхъ своихъ глазахъ. Наступилъ полный духовный маразмъ среди священнослужителей, и чѣмъ они были образованнѣе, тѣмъ этотъ маразмъ былъ сильнѣе; мало того, бывало и бываетъ теперь такъ, что чѣмъ нравственнѣе, чѣмъ честнѣе сознавадо себя духовное лпцо, тѣмъ болѣе фальшивымъ оно чувствовало свое положеніе» [9, с. 11–12]²⁰.

Причина этого, с точки зрения образования Православного духовенства, состояла в том, что духовные школы, семинарии и академии, не давали духовенству каких-либо знаний о современных ему направлениях и течениях общественно-политической мысли и культуры. В итоге это привело к тому, что духовенство Православной Российской Церкви, как проповедник и защитник религиозных идеалов Православного вероисповедания, фактически государственного мировоззрения Российской Империи, столкнувшись с представителями самых разных, в том числе отрицательных общественно-политических и социокультурных течений, оказалось не в состоянии противопоставить им свое веское пасторское слово, что негативно воспринималось паствой. Сложившаяся ситуация в вопросе эффективности деятельности духовных школ по подготовке к способности духовенства к борьбе с неблагоприятными Церкви умственными и нравственными течениями современной тому времени культуры и философскими материалистическими воззрениями, получавшими все большее распространение в российском обществе начала XX века, не должна была быть заботой отдельно взятого государственного ведомства – Святейшего Правительствующего Синода, это было делом касающимся всего Государства и должно было быть в числе первостепенных вопросов, решаемых Императором Всероссийским, «ибо всецѣло отъ ея постановки зависитъ степень религіознаго воздѣйствія на народъ» [15, с. 21], то есть проявления и влияния религиозного фактора на общественно-политические и социальные процессы в Российской Империи, влиявших на ее национальную безопасность.

Начавший бродит по Европе в середине XIX века призраком коммунизма [7], к началу XX столетия уже будоражил умы философов, социалистов, революционеров и в России. Идеи коммунизма и социализма, дошедшие до России, оказали влияние на общественно-политическую и социальную ситуацию в государстве. Представители Православного духовенства понимали опасность возможных общественно-политических потрясений в государстве. Протоиерей Петр Смирнов в своей статье «Грозная туча на западѣ Европы» [11], опубликованной в январе 1900 года, пишет: «Соціализмъ открыто объявляетъ войну не только дворцамъ и церквамъ, но и всякому общественному и государственному устройству, всякимъ властямъ и начальствамъ,

уничужаетъ вѣру христіанскую, отрицаетъ всякую религію и дерзко возстаєтъ противъ самого Творца и Вседержителя вселенной» [11, с. 10]. Рассуждая, на примерахъ изъ истории Церкви, о возможномъ развитіи общественно-политической ситуации въ Россіи, протоиерей Петр Смирновъ даетъ характеристику не только того, что фактически произойдетъ въ Россіи уже черезъ семнадцать лѣтъ, но и самимъ социалистамъ: «Соціалисты водружаютъ на знамени проповѣдуемаго ими ученія звучныя и плѣнительныя слова всеобщаго братства и любви къ человечеству, увѣряютъ, что если будутъ выполнены ихъ планы и предположенія, будетъ рай на землѣ. Но всмотритесь пристальнѣе въ лица этихъ провозвѣстниковъ любви, прислушайтесь къ ихъ рѣчамъ? Желчныя, раздражительныя, озлобленныя, жесткіе въ обращеніи, рѣзкіе въ словахъ и дѣйствіяхъ, они проповѣдуютъ возстанія, разграбленія, убійства. Рѣчи и воззванія ихъ уснащены такими словами, каковы, напримѣръ, ножъ, топоръ, кровь, огонь. Это проповѣдники не любви, а адской злобы и ненависти! Это такіе волки, которые не считаютъ для себя нужнымъ далее и прикрываться овчею одеждою, или тотчасъ же сбрасываютъ ее съ своихъ плечъ, какъ вещь, имъ совсѣмъ уже не подходящую» [11, с. 15]. Далее въ своей статьѣ священникъ констатируетъ: «Соціалныя идеи неудержимо проникаютъ и къ намъ и получаютъ у насъ, въ силу широкой природы, такой размахъ, какого ужасаются даже на Западѣ» [11, с. 15]. В.И. Ленинъ фактически подтвердитъ предостереженія протоиерея Петра Смирнова, говоря о демократическомъ централизмѣ, устанавливаемомъ диктатурой пролетариата, власть которой должна удерживаться и опираться «на вооруженную силу массъ» [6, с. 26]. В связи съ революционной агитацией, которая в те годы организовывалась В.И. Ленинымъ, интересна его мысль, изложенная все в той же работѣ «Государство и революція»: «Революционно-демократическая фраза – для одурачивания деревенскихъ Иванушекъ» [6, с. 46]. Тем самымъ, В. И. Ленинъ подтверждаетъ, что распространяемые имъ и его соратниками-революционерами марксистскіе идеи были всего на всего одурачивающей народъ агитацией. Истинныя цели, готовящейся ими революціи, являлись развалъ и уничтоженіе Россійской Имперіи – сильной мировой державы того времени, и «Москвы – третьяго Рима», какъ центра мирового Православія.

Необходимо отметить, что среди Православнаго духовенства, какъ изъ числа архіереевъ, такъ и пресвитеровъ изъ «белого» священства и монашествующихъ, были яркіе проповѣдники, доносившіе слово Священнаго Писанія до своей паствы и выступавшіе противъ распространенія марксистскихъ идей, предупреждавшіе о надвигающихся революционныхъ потрясеніяхъ въ Россіи. Труды этихъ подвижниковъ благочестія явились и являются образцами Православной письменной культуры, имели и имеютъ актуальность, какъ в началѣ XX вѣка, такъ и столетіе спустя.

Однако, могло ли подавляющее большинство Православнаго приходскаго духовенства, в сложившихся для него и для всей Православной Россійской Церкви условияхъ полного контроля и управленія со стороны Государства ихъ деятельности и духовнаго образованія, допущенія распространенія в Россійской Имперіи материалистическихъ воззреній, в корнѣ противорѣчащихъ основамъ Православнаго вероисповѣданія, что подрыва-

вало основы религиозной безопасности, в полной мерѣ противостоять распространенію революционныхъ идей и антирелигиозныхъ взглядовъ? Историческіе событія конца XIX – начала XX вв. показываютъ, что нѣтъ.

В заключеніе необходимо сделать выводы:

1. Государственное управленіе Православной Россійской Церкви, начало котораго было положено Петровской церковной реформой, не принесло пользы для положенія Православнаго духовенства в Россійской Имперіи. Более того, привело къ формированію его «сословности» и «замкнутости самого в себѣ». При этомъ, сословность духовенства не было прихотью самого духовенства, а стало результатомъ государственной политики по отношенію къ духовенству и членамъ ихъ семей.

2. Не смотря на то, что Православіе было преобладающимъ и господствующимъ вероисповѣданіемъ в Россійской Имперіи, политика Государства в религиозной сферѣ, начала XX вѣка, ставила Православную Церковь и ее духовенство в болѣе низкое положеніе по сравненію съ иноверцами и даже раскольниками.

3. Государство, подчинившее себѣ Православную Церковь в Россіи, на протяженіи столетія, от начала XIX вѣка до начала XX вѣка, хотя и понимало существующія большіе проблемы в материальномъ обеспеченіи Православнаго духовенства, не нашло эффективнаго решенія этого вопроса. В теченіе этихъ ста лѣтъ десятки тысячъ человекъ изъ числа Православнаго приходскаго духовенства, испытывая нужду в обеспеченіи своихъ семей, отвлекаясь на крестьянскія работы, не уделяли большаго времени на свое самообразованіе и духовно-нравственное воспитаніе сотенъ тысячъ и миллионъ человекъ своей паствы.

4. Ситуация сложившаяся в системѣ духовнаго образованія к началу XX вѣка, когда духовныя семинаріи и академіи не давали духовенству знаній о направленіяхъ и теченіяхъ общественно-политической мысли и культуры того времени, особенно проникающихъ в Россію из Западной Европы. В результатѣ этого Православное приходское духовенство, за небольшимъ исключеніемъ, в основнй своей массѣ не было готово противостоять распространяющимся материалистическимъ воззреніямъ и дискуссионно доказать правоту ученія Православнаго вероисповѣданія и пагубность марксистскихъ идей.

5. Роль Православнаго духовенства, в особенности приходскаго («белого») духовенства, в духовно-нравственномъ воспитаніи паствы и распространеніи влияния религиознаго фактора в российскомъ Обществѣ и Государствѣ, самимъ Государствомъ, в лицѣ Императоровъ Всероссійскихъ, не была оценена в полной мерѣ, фактически на протяженіи двухъ столетій. Это недопониманіе или нежеланіе в полной мерѣ осознать роль Православнаго духовенства Государствомъ лежало в основѣ отношенія къ нему высшей государственной власти в Россійской Имперіи к началу XX вѣка.

6. Сложившееся положеніе Православнаго духовенства в Россійской Имперіи начала XX вѣка, по мнѣнію автора, привело къ тому, что благотворное влияние религиознаго фактора на общественно-политическіе процессы и обеспеченіе религиозной и національной безопасности государства, основанное на духовно-нравственныхъ ценностяхъ Православнаго вероисповѣда-

ния, значительно ослабло.

7. Автор полагает, что описанное в настоящей статье, состояние системы духовного образования и образованности основной массы приходского духовенства, его материального обеспечения и, в итоге, деятельности во многом явились причиной распространения революционных идей, в том числе антирелигиозных и антицерковных взглядов, в народной среде, среди крестьянства, рабочих и солдат, ставших основной революционных масс в событиях 1905 и 1917 годов.

8. Попытка Государства ввести Православное духовенство в состав Государственного Совета и Государственной Думы Российской Империи и их деятельность, не дали положительного результата по благотворному влиянию религиозного фактора на общественно-политические процессы в государстве и ее национальную безопасность, но привело к вовлечению духовенства в деятельность или поддержку различных политических партий. Однако, это тема будет более подробно рассмотрена в следующей статье.

Примечания

1. См. статью автора «Положение и статус Православного вероисповедания в Российской Империи к началу XX века», опубликованную в настоящем журнале «Ученые записки Орловского государственного университета», № 1 (98) 2023
2. См. статью автора «Положение и статус Православного вероисповедания в Российской Империи к началу XX века», опубликованную в настоящем журнале «Ученые записки Орловского государственного университета», № 1 (98) 2023
3. Опубликована в настоящем журнале «Ученые записки Орловского государственного университета», № 1 (98) 2023
4. В период местоблюстительства митрополита Стефана (Яворского), с 1700 года по 1721 год, институт Патриаршества в России формально существовал.
5. Орган государственной власти Российской Империи – Святейший Правительствующий Синод, в настоящей статье может называться как: Святейший Синод, Правительствующий Синод или Синод.
6. Выпускник Казанской духовной семинарии, преподавал в Таврической духовной семинарии, автор ряда книг по истории Церкви, написанных в конце XIX века.
7. Имеется в виду реформа церковного управления, осуществленная Петром I
8. В данном Указе видим приверженность Петра Первого требованию к образованности священнослужителей Православной Российской Церкви, которое явилось одной из официальных основных причин реформирования высшего церковного руководства в России.
9. В особенности соборных храмов в городах.
10. Из чего видно, что большевики не были «первопроходцами» в отъеме церковного имущества. Данный вопрос будет более подробно рассмотрен в последующих публикациях.
11. Этот нюанс весьма примечателен при рассмотрении вопроса поступления в духовную академию священника Георгия Гапона, ставшим хорошо известным с 1904 года, когда он возглавил рабочее движение на Петроградских заводах.
12. При этом необходимо отметить, что аналогичные императорские Указы и Определения Святейшего Правительствующего Синода касались не только духовенства Православной Российской Церкви и членов их семей, но и светских лиц, трудившихся в церковных структурах: от приходов и приходских школ до должностных лиц Святейшего Правительствующего Синода. К примеру, на основании Указа Его Императорского Величества, дети лиц, состоящих на должностях учителей церковных школ, за обучение в семинарии платили только 10% от установленной суммы оплаты. См. Церковная ведомости, издаваемая при Святейшем Правительствующем Синоде. – С.-Петербург. Синодальная Типография. 1913. № 1, 83 с., С. 5–6
13. В том числе вопроса его материального обеспечения
14. Необходимо отметить, что данный вопрос был актуален не только в тот период времени. Актуальность данного вопроса сохраняется и в настоящее время, особенно для духовенства, осуществляющего свое служение на малочисленных приходах в малых городах и селах.
15. Согласно Толковый словарь живого великорусского языка В.И. Даля: «Руга (новогrec. или от корня ружить, вооружать, снабжать?) церковная земля и уголья, отведенные на содержание всего причта; годичное содержание попу и причту от прихода, деньгами, хлебом и припасами, по уговору или по положенью. Ныне руга, ружное ср. именно плата причту, особ. безземельному, в виде жалованья, и помощь хлебом от прихожан; но в вор. ругою зовут и пустошь, леваду, ненаселенную землю в частном владении. Ружная церковь, без земли, на руге.» [2, с. 108].
16. Раскольнические общины разделялись на три группы: поповцев, беглоповцев и безпоповцев.
17. Молённая – в России (особенно у старообрядцев) помещение для совершения богослужения, домашняя церковь.
18. Как следует и отчета Обер-прокурора К.П. Победоносцева, многие люди по своей малограмотности и будучи не в состоянии за внешним сходством раскольнических «священнослужителей» отличить их от Православного духовенства и различие между истинной Церковью и австрийской сектой раскольников, уклонялись в эту секту. «Большим соблазном для православных служить и та свобода, съ которою раскольнические попы вѣнчают свадьбы. У нихъ не соблюдается никакихъ предбрачныхъ предосторожностей: сегодня вечеромъ сватовство, а завтра утромъ вѣнчаніе въ моленной. Совѣсьм не то у православныхъ. Сколько священнику приходится выслушивать укоровъ изъ-за предбрачныхъ предосторожностей и отзывовъ о покладливости раскольническихъ поповъ. “Не станешь вѣнчать”, говорилъ одинъ изъ православныхъ своему приходскому священнику, “пойду къ Арсену, – тотъ живо окурить”. Ни на узаконенный возрастъ лѣтъ жениха и невѣсты, ни на родство – у раскольническихъ поповъ также вниманія не обращается» [13, с. 215].
19. См. статью автора «Положение и статус Православного вероисповедания в Российской Империи к началу XX века», опубликованную в настоящем журнале «Ученые записки Орловского государственного университета», № 1 (98) 2023
20. Однако были и иные примеры, когда человек, увлеченный философскими идеями, в результате размышлений, наоборот, приходил к истинам Евангелия и принимал священный сан – протоиерей Сергей Булгаков, философ, богослов, уроженец города Ливны Орловской губернии, до принятия сана представлявший ее как Член Государственной Думы Российской Империи.

Библиографический список

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета, – Москва, Российское Библийское общество, 2006. 1342 с.
2. Васильев И.А. Государственная служба православного духовенства в Российской империи: 1906–1917 гг., Автореф. диссер. на соиск. науч. ст. канд. юрид. наук, Санкт-Петербург: 2011. 25 с.
3. Даль Владимир Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т. 4: Р – В, М.: ТЕРРА, 1995. 800 с.
4. Красов А.В. Богословское понимание термина «религиозный фактор» // Сборник трудов Якутской духовной семинарии. Якутск, 2022. Вып. 17. С. 36–55, [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/bogoslovskoe-ponimanie-termina-religioznuy-faktor> (дата обращения: 29.12.2022)
5. Красов А.В. Государство и Церковь: Причины упразднения Патриаршества в России, Ученые записки Орловского государственного университета, № 3 (96) 2022, С. 43–50
6. Ленин В.И. Государство и революция. Полное собрание сочинений. Издание пятое. Москва. Государственное издательство политической литературы, Т. 33, 1962. 434 с.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Манифест Коммунистической партии, [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.esperanto.mv.ru/Marksismo/Manifesto/manifesto.html> (дата обращения: 22.12.2022)

8. Некрасов Н.А. Кому на Руси жить хорошо, Сочинения, – Ленинград, Государственное издательство «Художественная литература», 1937, 612 с.

9. Осипов Н.О. О причинах упадка влияния духовенства на народ, С.-Петербург, Типография Главного Управления Удѣлов, Моховая, 40, 1900. 23 с.

10. Руновский Н.П. Церковно-гражданские законоположения относительно православного духовенства в царствование императора Александра II, [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Istorija_Tserkvi/tserkovno-grazhdanskie-zakonopolozhenija-otnositelno-pravoslavnogo-duhovenstva-v-tsarstvovanie-imperatora-aleksandra-2/ (дата обращения: 18.08.2022)

11. Смирнов П., протоиерей Грозная туча на западѣ Европы, Церковныя вѣдомости, издаваемыя при Святѣйшемъ Правительствующемъ Синодѣ. – С.-Петербургъ. Синодальная Типографія. 1900. № 1, Прибавленія къ Церковнымъ Вѣдомостямъ. С. 9–19.

12. Фейербахъ Людвигъ Сущность христіанства, Полный переводъ съ нѣмецкаго подъ редакціей Ю.М. Антоновскаго, Кн-во «Прометей». С.-Петербургъ. 1908. 376 с.

13. Всеподданнѣйшій отчетъ Оберъ-прокурора Святѣйшаго Синода К. Побѣдоносцева по вѣдомству Православнаго исповѣданія за 1900 годъ, САНКТПЕТЕРБУРГЪ, Синодальная типографія, 1903., 471 с.

14. Всеподданнѣйшій отчетъ Оберъ-прокурора Святѣйшаго Синода по вѣдомству Православнаго исповѣданія за 1913 годъ, Петроградъ, Синодальная типографія, 1915, 459 с

15. Историческая переписка о судьбахъ Православной Церкви, – Москва: Типографія Т-ва И.Д. Сытина, Пятницкая ул. с. д., 1912. 64 с.

16. О мѣрахъ къ улучшенію матеріальнаго обеспеченія Православнаго сельскаго духовенства (По Высочайше учрежденному Присутствію по дѣламъ Православнаго духовенства.), – САНКТПЕТЕРБУРГЪ, Въ Синодальной типографіи, 1880, 38 с.

17. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви, [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/419128.html> (дата обращения: 09.12.2022)

18. Полное собраніе законовъ Россійской Имперіи, т. IV, С. 401, № 2186 [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (дата обращения: 18.08.2022)

19. Полное собраніе законовъ Россійской Имперіи, т. VI, С. 699, № 4022 [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (дата обращения: 18.08.2022)

20. Церковныя Вѣдомости, издаваемыя при Святѣйшемъ Правительствующемъ Синодѣ, Еженедельное изданіе съ прибавленіями, 1 января 1900 года № 1, С.-Петербургъ. Синодальная Типографія. 1900 г., 59 с.

21. Церковныя Вѣдомости, издаваемыя при Святѣйшемъ Правительствующемъ Синодѣ, Еженедельное изданіе съ прибавленіями, 30 апреля 1905 года № 18, С.-Петербургъ. Синодальная Типографія. 1905 г., 56 с.

22. Церковныя Вѣдомости, издаваемыя при Святѣйшемъ Правительствующемъ Синодѣ, Еженедельное изданіе съ прибавленіями, 5 января 1913 года № 1, С.-Петербургъ. Синодальная Типографія. 1913 г., 83 с.

References

1. The Bible. Books of Holy Scripture of the Old and New Testaments, – Moscow, Russian Bible Society, 2006. 1342 p.
2. Vasiliev I.A. State service of the Orthodox clergy in the Russian Empire: 1906-1917, Abstract. disser. on the job. sci. art. cand. jurid. Sciences, – St. Petersburg: 2011. 25 p.
3. Dal Vladimir Explanatory dictionary of the living Great Russian language: In 4 vols. Vol. 4: P – V, – M.: TERRA, 1995. 800 p.
4. Krasov A.V. The theological understanding of the term “religious factor” // Proceedings of the Yakut Theological Seminary. Yakutsk, 2022. Issue. 17. Pp. 36–55, Available at: [http:// https://cyberleninka.ru/article/n/bogoslovskoe-ponimanie-termina-religioznoy-faktor](http://https://cyberleninka.ru/article/n/bogoslovskoe-ponimanie-termina-religioznoy-faktor) (accessed: 12/29/2022)
5. Krasov A.V. The State and the Church: The reasons for the abolition of the Patriarchate in Russia, Scientific Notes of the Orel State University, No. 3 (96) 2022, Pp. 43–50.
6. Lenin V.I. The State and the Revolution. The complete works. Fifth edition. – Moscow. State Publishing House of Political Literature, vol. 33, 1962. 434 p.
7. Marx K., Engels F. Manifesto of the Communist Party, Available at: <http://www.esperanto.mv.ru/Marksismo/Manifesto/manifesto.html> (accessed: 12/22/2022)
8. Nekrasov N.A. Who lives well in Russia, Essays, – Leningrad, State Publishing House “Fiction”, 1937, 612 p.
9. Osipov N.O. On the causes of the decline of the influence of the clergy on the people, – St. Petersburg, Printing House of the Main Administration of Udlov, Mokhovaya, 40, 1900. 23 p.
10. Rumovsky N.P. Church and civil law provisions concerning the Orthodox clergy in the reign of Emperor Alexander II, Available at: https://azbyka.ru/otechnik/Istorija_Tserkvi/tserkovno-grazhdanskie-zakonopolozhenija-otnositelno-pravoslavnogo-duhovenstva-v-tsarstvovanie-imperatora-aleksandra-2/ (accessed: 08/18/2022)
11. Smirnov P., archpriest A terrible cloud to the West of Europe, Church authorities, published under the Holy Governing Council. – St. Petersburg, Synodal Printing House. 1900. No. 1, Additions to Church Buildings. Pp. 9–19.
12. Feuerbach Ludwig The Essence of Christianity, A complete translation of the German edition by Yu.M. Antonovsky, Book “Prometheus”. - St. Petersburg. 1908. 376 p.
13. The All-published report of the Procurator–General of the Holy Synod, K. Pobedonostsev, on the Ministry of Orthodox Education for 1900, St. Petersburg, Synodal Printing House, 1903., 471 p.
14. The All-published report of the Procurator–General of the Holy Synod on the Orthodox Ministry of Education for 1913, Petrograd, the Municipal Printing House, 1915, - 459 p.
15. Historical correspondence about the fate of the Orthodox Church, Moscow: Printing House of I.D. Sytin, Pyatnitskaya St. S. D., 1912. 64 p.
16. On measures to improve the material security of the Orthodox Rural clergy (According to the Most Highly established Presence for the Orthodox clergy), – ST. PETERSBURG, In the Synodal Printing House, 1880, 38 p.
17. Fundamentals of the social concept of the Russian Orthodox Church, Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/419128.html> (accessed: 09.12.2022)
18. The complete collection of the laws of the Russian Empire, vol. IV, p. 401, No. 2186, Available at: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (accessed: 08/18/2022)
19. The complete collection of the laws of the Russian Empire, vol. VI, p. 699, No. 4022, Available at: https://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (accessed: 08/18/2022)
20. The Church Vedomosti, published under the Most Holy Governing Synod, Weekly edition with additions, January 1, 1900 No. 1, St. Petersburg. Synodal Printing House. 1900, 59 p.
21. The Church Vedomosti, published under the Most Holy Governing Synod, Weekly edition with additions, April 30, 1905, No. 18, St. Petersburg. Synodal Printing House. 1905, 56 p.
22. The Church Vedomosti, published under the Most Holy Governing Synod, Weekly edition with additions, January 5, 1913, No 1, St. Petersburg. Synodal Printing House. 1913, 83 p.

МАЛАЙ В.В.

доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры международных отношений, зарубежного регионоведения и политологии института межкультурной коммуникации и международных отношений, Белгородский государственный национальный исследовательский университет
E-mail: malay_v@bsu.edu.ru

MALAY V.V.

Doctor of History, Professor, Professor of the Department of International Relations, Foreign Regional and Political Studies of The Institute of Cross-cultural Communications and International Relations, Belgorod State National Research University
E-mail: malay_v@bsu.edu.ru

ПРОБЛЕМЫ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ В ИСПАНИИ 1936–1939 гг. В КОНТЕКСТЕ ИТАЛО-СОВЕТСКИХ ОТНОШЕНИЙ

PROBLEMS OF THE SPANISH CIVIL WAR, 1936–1939 IN THE CONTEXT OF ITALIAN-SOVIET RELATIONS

Гражданская война в Испании 1936–1939 гг. стала фактором существенно определявшим обстановку в Европе кануна второй мировой войны. В этой связи важным представляется изучение международных аспектов данного конфликта в контексте итало-советских отношений.

Автор раскрывает, как интересы таких фокусных стран, как СССР и Италия, поддерживавших противоположные стороны конфликта в Испании, пересеклись на разных уровнях и в разных формах. Курс «невмешательства» в дела Испании 1936–1939 гг. обострил и двусторонние, в частности, итало-советские, отношения. Испанская тема активно использовалась и во взаимном информационно-психологическом противостоянии. Итало-советская борьба вокруг испанской проблемы повлияла в итоге как на исход испанской войны, так на расстановку сил в Европе накануне II мировой войны.

Ключевые слова: Гражданская война в Испании 1936–1939 гг., политика невмешательства в дела Испании, международные аспекты регионального конфликта, Италия, СССР.

Spanish Civil War 1936–1939 became a factor that significantly determined the situation in Europe on the eve of the Second World War. In this regard, it is important to study the international aspects of this conflict in the context of Italian-Soviet relations.

The author reveals how the interests of such focal countries as the USSR and Italy, which supported the opposing sides of the conflict in Spain, intersected at different levels and in different forms.

The policy of Non-Intervention to Spain 1936–1939 has also aggravated bilateral, in particular, Italian-Soviet, relations. The Spanish theme was also actively used in mutual informational and psychological confrontation. The Italo-Soviet struggle over the Spanish problem ultimately influenced both the outcome of the Spanish War as well as the balance of power in Europe before the World War II.

Keywords: The Spanish Civil War 1936–1939, the policy of Non-Intervention to Spanish affairs, international aspects of the regional conflict, Italy, the USSR.

Глобализация испанской проблемы осязательно отразилась на отношениях между ведущими европейскими странами.

Цель статьи – исследование проблем итало-советских отношений в контексте международных аспектов испанской гражданской войны 1936–1939 гг. На основе анализа материалов АВП РФ (10 фондов) прослеживается, как испанский конфликт позволил во многом определить и даже проверить векторы итальянской и советской тактики в надвигающейся мировой схватке и предоставил удобную возможность будущим противникам Второй мировой максимально обнажить свои взаимные претензии. Изучается, как двусторонние отношения пересекались в испанском вопросе на разных уровнях и в разных формах, и как они повлияли в итоге как на исход испанской войны, так на ситуацию в Европе в предвоенный период.

Желание ведущих европейских стран не позволить конфликту выйти за рамки Испании не совпало с пониманием форм и методов достижения локализации

испанского конфликта главных участников политики «невмешательства» в дела Испании.

С началом войны в Испании европейские страны столкнулись с задачей сохранения и укрепления своих позиций по трем направлениям: в самой Испании, Средиземноморье и Европе в целом. У Италии вектор упрочения своего международного авторитета проецировался в большей степени на Средиземное море и Центральную Европу, хотя до 28 ноября 1936 г. итальянское правительство формально не провозглашало политическую и экономическую помощь испанским националистам [20, p. 199].

Италия, как и Германия, довольно быстро определили свое отношение к испанской драме, вмешавшись уже летом 1936 г. в нее, и поддержав мятежников. Участие Италии в испанской войне также не в последнюю очередь диктовалось важностью поднятия авторитета страны после абиссинской авантюры. Советский полпред в Лондоне И. Майский писал, что у Муссолини «с будущим генерала Франко связан до известной степени его

собственный престиж» [16, оп. 21, п. 62, д. 4, л. 7,17].

А известное заявление Муссолини, что «Италия не потерпит Советской республики ни на всей территории Испании, ни на ее части» [11, оп. 1, п. 4, д. 35, л. 24] стало своего рода лозунгом итальянской интервенции в Испании.

Испания никогда не была в сфере интересов России. Когда, после вторжения французских войск в Испанию (1808), в анонимных записках, ходивших по Санкт-Петербургу, Александра I упрекали в том, что он оставил Испанию без поддержки, царь оправдывался перед своим ближайшим окружением: «В силу отдаленности Испании Россия не могла послать войска на помощь повстанцам» [14, с. 64]. Этот мотив не потерял своей значимости и для советского правительства в первые месяцы Гражданской войны в Испании. Советский Союз, пусть не сразу, но поддержал республиканцев, при этом, подобно европейским партнерам, заявляя о желании ликвидировать интервенцию и превратить конфликт в сугубо испанский. Провозглашаемые СССР в связи с испанским конфликтом идеологические принципы служили не более, чем прикрытием реальных геополитических целей, равно как и у Германии с Италией. Для СССР вмешательство в испанский конфликт представлялось также шансом «демонстрации силы» и попыткой заставить с ним считаться в условиях надвигающейся войны.

Сам факт расхождения в тактике локализации войны в Испании между ведущими европейскими государствами предопределял ее углубление и завершение лишь в случае массивной поддержки одной из сторон. Война превращалась в затяжную и вносила новые акценты в международные и двусторонние отношения.

Подписание в конце августа 1936 г. 27 европейскими государствами Соглашения о невмешательстве в дела Испании и создание в Лондоне международного Комитета по невмешательству (КПН) свидетельствовали о дальнейшей интернационализации испанского конфликта. Но Италия и Германия уже определились в своих интересах в испанской войне и активно помогали мятежникам. Не случайно, итальянский министр иностранных дел Чиано в беседе с британским поверенным в делах в Риме Э. Ингрэмом (7 августа) настаивал на провозглашении нейтралитета, а не невмешательства [17, vol.17, p.75].

Отношения между Италией и СССР в КПН были сложными, но не враждебными. Италия была более занята не дипломатической борьбой, а прямой помощью Франко. Обе стороны активно использовали в работе Комитета тактику взаимных нападок и обвинений по различным аспектам испанского вопроса. Так, в последних числах сентября 1936 г. советский представитель С.Б. Каган заострил внимание членов Комитета на фактах грубого нарушения Соглашения о невмешательстве Португалией, предоставившей в распоряжение мятежников порты для выгрузки боевой техники и военных контингентов, посылаемых из Германии и Италии [8, л. 62]. Советская сторона в тот момент не заостряла особого внимания на нарушении соглашения Италией и Германией. Это диктовалось стремлением форсировать свою помощь Мадриду при минимально возможном внимании.

Политика невмешательства первый серьезный кризис пережила уже в октябре 1936 г. Назревавший из-за

бездеятельности КПН, он был сдетонирован советскими демаршами от 7 и 23 октября. Советское правительство заявило, что ввиду систематических нарушений другими странами соглашения о невмешательстве, СССР не считает себя связанным им в большей степени, чем любой из остальных участников соглашения, и может выйти из КПН, что вызвало у Италии резкую реакцию [12, т. 19, с. 463–464].

9 октября 1936 г. на заседании Комитета по невмешательству итальянский и немецкий представители активно помогали его председателю лорду Плимуту уйти от существа вопроса, используя процедурную сторону дела [17, vol.17, p. 378, 389–393]. Выступление итальянского представителя Д. Гранди на этом заседании Комитета с обвинениями против СССР создавало прецедент для последующих постоянных взаимных нападок о нарушении Соглашения о невмешательстве [3, л. 21–23].

Италия резко отреагировала на советские заявления октября 1936 г. Накануне заседания 23 октября Гранди при встрече с главой Форин офиса А. Иденом доверительно сообщил, что по имеющимся у него данным, германский ответ на советскую ноту от 12 октября будет содержать антисоветские обвинения, и что итальянцы однозначно намерены поддержать такую тактику [17, vol. 17, p. 449]. На заседании Комитета 28 октября Плимут добился утверждения резолюции, признающей необоснованность советских обвинений против Италии и Португалии. Вместе с тем, Комитет принял к сведению 15 из 20 пунктов итальянской ноты против СССР [1, оп. 27, п. 88, д. 29, л. 103–104, 106–107; 17, vol. 17, p. 444].

Выходить из Комитета СССР, как известно, не планировал, осознавая, что в случае срыва соглашения Германия и Италия получают большую возможность поставлять оружие мятежникам, чем он – законному правительству. Советское руководство полагало, что теперь эти страны изменят свою тактику и перенесут центр тяжести на вопрос о контроле над поставками, но контроле, в первую очередь, над каталонскими портами [7, л.117].

Первый кризис политики невмешательства (осень 1936) был преодолен относительно безболезненно для международных отношений, но осложнил двусторонние, углубил собственно испанскую проблему. Кризис продемонстрировал, что одной из острейших проблем политики невмешательства являлся контроль над поставками оружия и амуниции в Испанию.

Тактику грубых взаимных выпадов в КПН советская дипломатия далее стремилась по возможности избегать. Так, в письме (4 декабря) полпреду СССР в Париже В. Потемкину, которому было поручено возглавить советскую делегацию на Сессии Совета Лиги наций в декабре 1936 г., Литвинов подчеркивал, что советские жалобы на Германию, Италию и Португалию должны идти «по линии агрессии вообще, по линии пакта Лиги наций, а отнюдь не по линии соглашения о невмешательстве» [10, оп. 20, п. 167, д. 828, л. 29].

Комментируя визит Чиано в Берлин (октябрь 1936), во время которого была сформирована пресловутая «ось Берлин-Рим», полпред СССР в Берлине Я. Суриц писал о возможном стержневом характере испанской проблемы для германо-итальянского сотрудничества. По мнению советского дипломата, это могло иметь и серьезные

практические последствия для СССР: «...так как этот вопрос в настоящий момент тесно связан с узловыми проблемами европейской политики и с вопросом об отношении к Советскому Союзу, то сотрудничество на этом участке грозит нам наибольшими осложнениями» [7, л. 125, 115, 116].

Одним из последствий разгрома франкистов под Гуадалахарой (март 1937) стали попытки Германии и Италии отсрочить решение вопроса об эвакуации иностранных волонтеров из Испании. На 43-м заседании подкомитета (23 марта 1937 г.) на вопрос полпреда И.М. Майского, отказываются ли Италия и Германия вопреки решению Комитета вывести своих «добровольцев» из Испании, Гранди ответил, что «ни один итальянский доброволец не покинет Испанию, пока Франко не одержит победы» [12, с. 143]. И. Майский описал происшедшее знакомым журналистам. Газеты от 24 марта содержали сенсационное сообщение: Италия отказывается вывести своих «добровольцев» из Испании, несмотря на недавнее согласие на план контроля и эвакуации иностранных войск с Пиренейского полуострова. На заседании Комитета в тот день советский представитель подвергся резким нападкам итальянского делегата по поводу «нарушения конфиденциальности работы Комитета» [24, 27 March; 17, vol. 18, p. 516–517]. Немного позже Гранди в беседе с Иденом подчеркнул, что «для итальянского правительства невозможно согласиться на предложение, хоть на квоту исходящее от Советского правительства» [17, vol. 18, p. 605].

Второй этап деятельности Комитета по невмешательству (сер. 1937 г. – конец 1938 г.) окажется более драматичным для Испании и углубит расхождения между его членами. Ускорился процесс блокировки как внутри самого Комитета, так и в Европе в целом.

29 мая 1937 г., после бомбардировки испанцами немецкого крейсера «Дойчланд», Германия и Италия заявили о своем выходе из Комитета по невмешательству. Чуть позже – об отказе от участия в морском патрулировании испанского побережья. В качестве предлога отказа был использован факт атак республиканцами (15 и 18 июня) германского крейсера «Лейпциг» [15, p. 127–135]. Свое возвращение к патрулированию Италия и Германия ставили в зависимость от признания за Франко прав воюющей стороны. Это юридически уравнивало бы мятежного генерала с законным правительством и позволяло ему уже вполне легально приобретать оружие за границей.

Полпред СССР в Италии Б. Штейн так характеризовал в письме Б. Литвинову итальянскую внешнюю политику: «Все, решительно все подчинено разрешению испанской проблемы» [17, vol. 19, p. 2; 5, оп. 1, п. 4, д. 35, л. 134]. Италия настаивала на экстренном принятии мер против республиканцев, пытаясь одновременно как на дипломатическом уровне, так и в средствах массовой информации доказать тезис о бесперспективности любой формы соглашения с Москвой [18, s. 339–353, 354–368; 17, vol. 18, p. 911–912].

Безрезультативность дискуссий в Комитете Италию по понятным причинам не беспокоила. Но полный срыв работы Комитета и свобода действий каждого из его участников дуче тогда не устраивали: на Муссолини произвела большое впечатление отмена контроля на франко-испанской границе, полагала советская дипло-

матия [5, п. 4, д. 35, л. 133]. Анализируя перспективы развития отношений «Рим-Москва» в контексте циркулировавших тогда слухов, Б. Штейн подчеркивал (июль 1937): «До тех пор, пока существует испанская проблема, никаких изменений в итало-советских отношениях произойти не может» [5, п. 4, д. 35, л. 115–116].

Британский план урегулирования испанской проблемы от 14 июля 1937 г. предполагал признание права воюющей стороны за Франко, т.е., закрепление на международно-правовом уровне ситуации, сложившейся к тому времени на Пиренейском. План был доброжелательно встречен руководителями Италии и Германии. Гранди подчеркнул, что итальянское правительство считает его в своей цельности лучшей основой для дискуссии [17, vol. 19, p. 117; 1, оп. 27, п. 87, д. 25, л. 146–150]. 16 июля 1937 г. на заседании Комитета по невмешательству в дела Испании английское предложение было принято за основу. Италия, не допуская окончательного срыва невмешательства, маневрировала таким образом, чтобы возложить ответственность за его возможный крах на Францию и СССР. В то же время она стремилась разрешить испанскую проблему в ближайший срок, но при помощи военных действий, «пушек и аэропланов». Очередная зимняя кампания была бы тяжелой как для Франко, так и для Италии, и ее желательно было избежать. Добавим, что резолюция, признававшая в целом британский план от 14 июля 1937 г., была принята на пленарном заседании Комитета по невмешательству 4 ноября 1937 г. [12, т. 20, с. 563; 17, vol. 19, p. 469]

С конца 1937 – начала 1938 г. испанская проблема стала отодвигаться на второй план, как в европейских, так и мировых международных проблемах. К лету 1938 г. ситуация в Европе значительно осложнилась: 12 марта Германия осуществила аншлюс Австрии. 16 апреля было подписано англо-итальянское соглашение о дружбе и сотрудничестве, фактически легализовавший итальянскую интервенцию в Испании, поскольку Англия согласилась на вывод итальянских войск без указания точного срока [9, оп. 22, п. 26, д. 11, л. 2–3; 17, vol. 19, 30, p. 1084–1110]. Велась закулисная подготовка Мюнхенского соглашения.

5 июля 1938 г. состоялось единственное в том году и последнее в испанской ходе войны пленарное заседание Комитета по невмешательству. Компромиссный план контроля в Испании и эвакуации волонтеров, в основу которого был положен английский план 1937 г., был принят Англией, Францией, Германией и Италией. 7 июля СССР присоединился к плану [5, оп. 2, д. 227, л. 35, 63].

Таким образом, советская тактика в Комитете вызвала негативную реакцию Муссолини. Уже к концу 1937 г. произошла координация действий западных держав в Комитете по невмешательству (при разной мотивации) в отношении, как советской позиции, так и самой Испании.

Чрезмерная политизация и интернационализация испанского конфликта вызвали к жизни и острейшую пропагандистскую войну. Руководители Германии, Советского Союза и Италии (где она велась регулярно, лишь иногда сбавляя или наращивая темпы) взяли курс на пропагандистское разоблачение противоборствующих сторон и поддержку собственной политики (вмешательства) в Испании. Антикоммунистические

мотивы в контексте испанских проблем фактически звучали еще до начала собственно испанского конфликта. В январе 1936 г. итальянская *La Gazzetta del Popolo* писала, что «защита цивилизации от большевистского варварства [в Испании] остается за Германией и Италией» [9, оп. 20, п. 26, д. 3. л. 16].

Заметным увеличением публикаций антисоветского характера в первые недели франкистского мятежа отличались итальянские *La Gazzetta del Popolo*, *Il Giornale d'Italia*, помещавшие наиболее одиозные материалы. Взаимные инкриминации Италии с СССР в Комитете по невмешательству сопровождались постоянной контрпропагандой. Например, итальянские газеты осенью 1936 г. много писали о нарушении Советским Союзом принципов невмешательства (со ссылкой на немецкие источники) [4, л. 128–129, 94, 134].

В свою очередь, советские газеты обращали внимание на тот факт, что «комедия продолжается... В Комитете же продолжают паясничать с благословения лорда Плимута итальянский, немецкий делегаты». По мнению советской стороны, ответы Германии и Италии на предложения по невмешательству были рассчитаны исключительно на выигрыш времени и использование новой отсрочки для сосредоточения в Испании огромных германо-итальянских сил [13, 1937. 8, 9 января].

Мотив пропагандистской кампании осени 1936 г. – о помощи СССР испанскому правительству – был направлен и на то, чтобы хоть частично отвлечь общеевропейской общественное мнение от истинного размаха, углублявшегося итальянского и немецкого вмешательства в испанскую драму. Этой задаче отвечали, например, публикации итальянской прессы (*Il Giornale d'Italia*, *Tribuna*), квалифицировавшей советскую политику в испанском вопросе как «бесстыдную», «фальшивую», помещавшей «разоблачительные» материалы относительно поставок Мадриду и т.д. [23, 31 Ottobre]. Полпред СССР в Италии Б.Е. Штейн неоднократно обращал внимание министра иностранных дел Чиано на «воспроизведение итальянской печатью заведомо фантастических и злобных небылиц» о советской позиции в испанском вопросе [12, т. 19, с. 394–395, 417, 595–596, 605–606, 609–610; 9, оп. 19, п. 141, д. 658, л. 3, 38].

Итальянская печатью активно использовалась тактика упреждающего удара. Так, *Tribuna*, риторически спрашивая, где же кончается внешняя политика СССР, и начинается революционная политика Коминтерна, предупреждала, что «если сотрудничество [с СССР] окажется невозможным, то вина не может быть возложена на Италию» [25, 27 Dicemb.]. В комментариях советской тактики в Испании нередко применялись элементы шантажа и угроз: та же *Tribuna* писала, что после заявления Майского (23 октября) все предвидят изоляцию СССР [25, 24 Ottobre].

Советская дипломатия считала, что кампания в итальянской печати конца марта 1937 г. о нарушениях Советским Союзом и Францией Соглашения о невмешательстве служила также подготовке общественного мнения к отказу Муссолини от соглашения о волонтерах (принятого КПН 15 февраля 1937 г.) [5, оп. 1, п. 4, д. 35, л. 51].

Таким образом, испанская тема, присутствуя в контексте общей пропагандистской кампании, была

частым информационным поводом для взаимной негативной риторики. В июне-июле 1937 г. Муссолини, по выражению советской дипломатии, проявил «большую журналистскую активность» [9, оп. 21, п. 26-а, д. 5, л. 46]. Его, чаще всего неподписанные, статьи помещались, в основном, на страницах *Popolo d'Italia*. В статье «Добровольцы и Лондон» (июль 1937 г.) дуче вновь обвинил Англию, а за ней Францию и СССР в помощи испанскому правительству. Поставка оружия из СССР, привела, по мнению автора к тому, что «испанские события приняли характер борьбы идеологий», на что Италия не могла взирать равнодушно [23, 1 luglio].

Фашистская пресса тогда же, замалчивая факты поддержки Италией испанских мятежников, публиковала заметки под громкими названиями о помощи испанскому правительству СССР и Францией. Так, *Il Giornale d'Italia* сообщала о якобы отправке из Одессы в Испанию парохода с золотом и оружием. Московским радиостанциям инкриминировалась подрывная работа - передача «подробных инструкций испанским рабочим о тактике Гражданской войны и о планах Коминтерна» [9, оп. 19, п. 141, д. 658, л. 40, 41].

Республиканская Испания подавалась итальянскими СМИ как «плацдарм для советских экспериментов» и «бастион советских принципов в Западной Европе»: «Один из трех человек, которые сегодня фактически управляют всем в Мадриде – Розенберг» (*Il Messaggero*) [9, оп. 19, п. 141, д. 658, л. 37–38]. По мнению *Tribuna*, вмешательство в испанские дела Советского Союза, не имевшего конкретных интересов в Средиземном море, было продиктовано в большей мере мотивами идеологического характера в отличие от поведения других европейских государств [25, 12 Ottobre].

Советский Союз обвинялся в намерениях в случае падения Мадрида добиться установления «независимой Каталонской республики». Итальянская *La Gazzetta del Popolo*, соглашаясь с *Regime fascista*, назвавшей советские действия в этом направлении «дьявольским планом», добавляла, что «сепаратистские элементы Каталонии организованы и вооружены русскими эмиссарами, которые после разгрома Мадрида возьмут на себя командование силами, борющимися против генерала Франко», а *Tribuna* указывала, что в случае непротиводействия советской активности, «как считают в Берлине, не следует быть застигнутым врасплох» [21, 38. 20 Ottobre].

Итальянское радио пошло дальше, утверждая со ссылкой на немецкое информационное бюро (19 ноября 1936), что представитель СССР в Каталонии «получил директиву добиться немедленного объявления советской каталонской республики, которая стала бы неотъемлемой частью СССР» [4, л. 264].

Большинство европейских политиков полагало в октябре 1936 г., что исход войны скоро будет предрешен в пользу франкистов, если предотвратить возможность военной помощи законному правительству. Против нее было нацелено одно из главных направлений информационной войны и в Италии конца 1936 – первой половины 1937 г. Утрировались характер, размеры, возможные последствия советских поставок Республике, их роль в военных действиях, фальсифицировались виды советской техники, принимавшей участие в испанской войне, равно как и ее военно-технические характеристики.

Тезис о равенстве фашистских и советских поставок в Испанию старательно поддерживался европейской пропагандой в ходе всей войны. Такое отождествление было составной частью квалифицированно организованной антисоветской кампании. 24 сентября 1936 г. ТАСС по поручению советского правительства опровергал сведения итальянской печати, которая, со ссылкой на *Völkischer Beobachter*, сообщала о выгрузке в Барселоне 200 советских самолетов и прибытии в Мадрид 70 тыс. советских винтовок. Как докладывал в декабре 1936 г. сотрудник советского посольства в Риме Шейнин, «количество «советских войск» под Мадридом растет с каждым днем, и некоторые ретивые журналисты пишут о 50 тыс. регулярных войск Красной Армии» [9, оп.19, п.141, д.658, л.5].

Одним из результатов антисоветской пропаганды стало приобретение тезисом о советизации Испанской республики к концу 1936 – нач. 1937 гг. материальной силы – ее законное руководство теряло симпатии и даже моральную поддержку большинства европейских политиков.

Антисоветский мотив в итальянской, как и западноевропейской, пропагандистской кампании, в связи с испанскими событиями относительно ослаб к концу 1937 г. Центр политического внимания смещался в другие регионы Европы и мира, к тому времени советская позиция в испанском вопросе перестала казаться столь угрожающей и способной радикально повлиять на ситуацию.

Муссолини хорошо знал цену «антибольшевистской пропаганде». По его мнению, боязнь европейских политиков «всемирной революции» можно было использовать в политических целях. «Антикоммунизм» был удобным оружием внесения осложнений между потенциальными союзниками.

С геополитических позиций в у СССР не было оснований с началом Гражданской войны в Испании вмешиваться в средиземноморское противостояние. Ситуация изменится с началом военной помощи Испанской республике – советская политика в Средиземноморье станет более выраженной. В октябре 1936 г. в итальянской печати стали появляться призывы к тому, что нельзя не реагировать на то, как «советские пароходы возят оружие в Барселону, нужно принять эффективные меры, чтобы перерезать им путь через Средиземноморье» [9, оп.19, п. 141, д. 658, л. 12].

Одним из средств давления на политику невмешательства стала активизация итальянского надводного и подводного пиратства, в первую очередь, против кораблей, направлявшихся в Испанию. С 30 октября 1936 г. по 9 апреля 1937 г. был задержан 81 советский корабль, к июлю 1937 г. потоплено 3 советских судна [2, л. 1–17; 16, р. 76]. Нападения итальянских подводных лодок с осени 1936 г. на европейские морские суда серьезно осложняли навигацию в Средиземноморском бассейне. Наибольший размах пиратства «неизвестных подводных лодок» пришелся на август 1937 г. Потопления происходили не только в испанских территориальных водах, но и в столь отдаленных от Испании районах как Эгейское море или пролив Дарданелл [6, оп. 21, п. 62, д. 4, л. 118].

В конце августа 1937 г. Франция и Англия достигли договоренности провести конференцию по безопасно-

сти в Средиземноморье в пригороде Женевы – Нионе. После ряда франко-британских дискуссий было решено наряду с черноморскими государствами включить в состав участников конференции Советский Союз, Италию и Германию [17, vol. 19, 232–233, 245, 263–264].

Как следует из дневников Чиано, итальянская дипломатия серьезно готовилась к Средиземноморской конференции: 4 сентября он приказал приостановить морские нападения, несмотря на настойчивые убеждения Франко, что блокада в сентябре будет решающей [17, vol. 19, p. 234].

Но серьезные коррективы в эти планы внес дипломатический скандал в итало-советских отношениях, вызванный советскими нотами протеста итальянскому правительству от 6 сентября 1937 г. В первой, направленной на имя Чиано, вся полнота ответственности за пиратство подводных лодок возлагалась на итальянскую сторону. Советская сторона настаивала на решительном пресечении агрессивных акций, полном возмещении своего ущерба и наказании виновных лиц. Отрицание фактов агрессивных действий итальянских военных судов в ответной ноте министра иностранных дел Италии повлекло за собой в тот же день следующую советскую ноту, в которой подчеркивалось, «что Советское правительство считает неудовлетворительным ответ Италии на свою ноту протеста от 6 сентября с.г. и настаивает на сформулированных в вышеуказанной ноте обвинениях» [12, т. 20, с. 487–488]. Если инструкция передать первую ноту была послана в Рим до получения официального приглашения на Нионскую конференцию, то вторая нота была предъявлена уже после того. Советские руководители не могли не предвидеть итальянской реакции на эти демарши, осознавая, что требуемых мер итальянская сторона не предпримет [5, оп. 1, п. 4, д. 35, л. 197]. Логичным и целесообразным явилось бы выступление с подобным заявлением с трибуны конференции.

Ноты дали Италии удобный формальный повод не присутствовать на конференции, грозящей обернуться для нее международным скандалом: она не могла быть уверенной, что СССР не повторит там своих обвинений. Опасность же публичного предъявления обвинений выдвигала перед Италией дилемму: либо оказаться вынужденной оправдываться (т.е. признать авторство пиратства), либо демонстративно уйти с конференции. По понятным причинам оба варианта не устраивали Италию. Отсюда – затяжка с ответом до последнего момента, поиски компромисса для перенесения обсуждения поставленной проблемы в Комитет по невмешательству. На страницах официальных изданий и в разъяснениях итальянского МИДа журналистам присутствовал мотив о готовности Италии непосредственно урегулировать свой конфликт с Советским Союзом [11, оп. 1, п. 4, д. 35, л. 197].

9 сентября 1937 г. Италия под предлогом протеста против советских демаршей прислала отрицательный ответ на приглашение. Аналогичный шаг предприняла Германия [18, р. 442]. Английские политики понимая, что Италия и Германия будут рассматривать решения, принятые в Нионе, как не имеющие силы, через своих дипломатов дали заверения в Риме и Берлине, что переговоры будут касаться исключительно технических вопросов, а «Италия не будет поставлена в позу обвиняемого» [18, р. 440; 19, р. 147].

В конференции в Нионе, 10–14 сентября, приняли участие делегации Великобритании, Франции, Югославии, Греции, Турции, Египта, Румынии, Болгарии и СССР [2, л. 32–33]. Советская позиция по проблемам безопасности судоходства была изложена 10 сентября в речи М.М. Литвинова, выдержанной в более мягких тонах, чем ноты от 6 сентября, в соответствии с директивой Москвы, «запрещающей делать какие бы то ни было заявления итальянцам» [5, оп. 1, п. 4, д. 35, л. 183]. Ситуация требовала сохранения пространства для политического маневра. Обострение отношений с Италией и солидаризировавшейся с ней Германией углубило бы изоляцию СССР и в Комитете по невмешательству, и на международной арене. Литвиновне возложил ответственность за пиратство в Средиземноморье на конкретную страну [12, т. 20, с. 492–495, 501–502].

Согласно принятому 14 сентября 1937 г. Нионскому соглашению, английскому и французскому флотам поручалось поддержание безопасности судоходства в Средиземном море, «другие государства окажут им в этом содействие» [17, vol. 19, p. 169, 299–301]. 30 сентября на переговорах морских экспертов в Париже итальянские дипломаты согласились присоединиться к решениям Нионской конференции и принять участие в патрулировании с 11 ноября 1937 г. Италии [1, оп. 25 п. 79, д. 2, л. 39; 11, л. 171; 18, п. 444].

Осложнение советско-итальянских отношений в августе – начале сентября 1937 г. не должно было, по мнению обеих сторон, помешать дальнейшему их развитию. Советская дипломатия отдавала себе отчет, что демарши, подобные заявлениям от 6 сентября, «могли бы иметь, главным образом, демонстративное, ответно-политическое значение... Из всех проводимых нами мероприятий итальянцы почувствовали и начали реагировать только на прекращение отгрузок нефти» [5, оп. 1, п. 4, д. 35, л. 183]. И когда 10 сентября 1937 г. в Батуми было недогружено итальянское нефтеналивное судно, Морское министерство Италии поспешило обратиться за разъяснениями к советской стороне. Народный комиссар по внешней торговле сослался на «невъясненность условий плавания в Средиземном море». Италию настораживали, а возможно, и пугали не разовые недоразумения, а перспектива потери поставок советской нефти на длительный срок. Италия попадала бы в определенную зависимость от Англии в связи с необходимостью доставлять нефть через Гибралтар. Но временная приостановка отгрузок из СССР не помешала итальянцам в сентябре 1937 г. получить нужное им количество мазута из США. Морское министерство принимало срочные меры для расширения объемов этих поставок. Это обстоятельство вкупе с нескрываемым стремлением Рима урегулировать абиссинский вопрос на проходящей сессии Лиги наций и перспективой переговоров с Великобританией стимулировало желание итальянского правительства разрешить конфликт с Советским Союзом [5, оп. 1, п. 4, д. 35, л. 182–183, 195–196].

Советская дипломатия после завершения работы

Нионской конференции справедливо заключала, что «ныне существующая, выгодная для СССР связанность Рима и нежелание обострять отношения с нами может почти целиком исчезнуть» [5, оп. 1, п. 4, д. 35, л. 181]. Для фашистской Италии обострялась актуальность лозунга Муссолини: «Для нас, итальянцев, Средиземноморье это – жизнь». По мере приближения развязки испанской трагедии обстановка в Средиземном море становилась все напряженнее. 5 апреля 1939 г. Италия отказалась соблюдать Нионское соглашение [5, оп. 1, п. 4, д. 35, л. 28].

Результаты. Пространство для противоречий между основными членами Комитета по невмешательству оказалось значительно шире поля для сотрудничества. Но при этом динамичной дипломатической борьбе Италии и СССР в КПН говорить нельзя. Скорее, о напряжении в отношениях и периодических взаимных демаршах. Эти страны, подписав Соглашение о невмешательстве, оказались прямо вовлечены (пусть в разной форме и в разных размерах) в испанский конфликт. Курс «невмешательства» ускорил поражение Республики и не выполнил отведенной ему в предвоенной ситуации роли. Он, наоборот, обострил международные и двусторонние, в частности, итало-советские, отношения.

Испанская тема активно использовалась и в итало-советском информационно-психологическом противостоянии. Выделены основные печатные поводы и проанализированы главные направления пропагандистской войны Италия-СССР и ее влияние на общеполитическую европейскую обстановку. В основе многих взаимных идеологических нападок по линии Италия-СССР лежало отсутствие четкого плана или желания решения испанского вопроса. Особенно ярко эта тенденция проявилась в январе–марте 1937 г. (обсуждение и принятие плана контроля, и запрещение волонтерства), июне–июле 1937 г. (кризис политики невмешательства). Эта информационная борьба осложнила рассматриваемые двусторонние отношения.

Средиземноморский аспект испанской войны стал одной из лакмусовых бумажек, которая точно обнаружила подлинный характер как двусторонних, так и международных отношений в целом. Он на время испортил итало-советские отношения. Дипломатическая итало-советская борьба, предшествовавшая Нионской конференции (сентябрь 1937) едва не переросла в международный скандал. Правда, в нем не была заинтересована ни одна из сторон, постепенно он был погашен Расхождением между участниками (не только Италии и СССР) по ряду принципиальных вопросов конференции не могли свидетельствовать о коллективности в решении спорных и актуальных международных проблем.

Таким образом, различные формы итало-советского противостояния и борьбы вокруг испанской проблемы не способствовали ни ее решению, не прогрессу в отношениях этих стран столь сложный и напряженный период.

Библиографический список

1. Архив внешней политики Российской Федерации (АВП РФ). Референтура по Англии. 1936–1937. Фонд 69. Оп. 25. П. 79. Д. 2.; Оп. 27. П. 87. Д. 25; Оп. 27. П. 88. Д. 29.
2. АВП РФ. Ф. 415. Лига Наций. 1937. Оп. 8. П. 57. Д. 3.
3. АВП РФ. Ф. 05. Секретариат М.М. Литвинова. 1936. Оп. 16. П. 119. Д. 64.
4. АВП РФ. Ф. 010. Секретариат Н.Н. Крестинского (апрель 1936 – декабрь 1936). Оп. 11. П. 71. Д. 55.

5. АВП РФ. Ф.011. Секретариат В.П. Потемкина. 1937. Ф.011. Оп.1. П.4. Д.35, 38; 1938. Оп.2. Д.227.
6. АВП РФ. Ф.069. Секретная референтура по Великобритании. 1936. Оп.20. П.60. Д.9; 1937. Оп.21. П.62. Д.4.
7. АВП РФ. Ф.082. Секретная референтура по Германии. 1936. Оп.19. П.83. Д.4.
8. АВП РФ. Ф.097. Секретная референтура по Испании. 1936. Оп.11. П.102. Д.14.
9. АВП РФ. Ф.098. Секретная референтура по Италии. 1936. Оп.19. П.141. Д.658; Оп.20. П.26. Д.3; Оп.22. П.26. Д.11; 1937. Оп.21. П.26-а. Д.5;
10. АВП РФ. Ф.0136. Секретная референтура по Франции. 1936. Оп.20. П.167. Д.828.
11. Государственный Архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф.4459. Телеграфное Агентство Советского Союза. 1937. Оп. 12. Д.3.
12. Документы внешней политики СССР (ДВП СССР). Том 19: 1 января – 31 декабря 1936. М., 1974. 824 с; Том 20: 1 января – 31 декабря 1937. М., 1976. 815 с.
13. Известия. 1937.
14. *Пожарская С.П.* Россия и Испания в годы наполеоновских войн (1808-1812 гг.). В кн.: Россия и Европа. Дипломатия и культура. М., 2002. С. 63–75.
15. *Alpert M.* A New International History of the Spanish Civil War. L., 1994. -209 p.
16. *Cattel D.* Soviet Diplomacy and the Spanish Civil War. Berkeley: University of California Press, 1957. 204 p.
17. Documents on British Foreign Policy (DBFP). 2nd ser. Vol. XVII: Western Pact negotiations: outbreak of Spanish Civil War, June 1936 – January 1937. L., 1979. 801 p.; Vol. 18. European Affairs, January – June 1937, L., 1982. 1027 p; Vol.19. European Affairs, July 1937 – August 1938. L., 1982. 1160 p.
18. Documents on German Foreign Policy (DGFP). 1918–1945. Ser. D. Vol.3. Germany and the Spanish Civil War. 1936–1939. Wash., 1950. 951 s.
19. *Dzelepy E.K.* E.N. Britain in Spain. A Study of the National Government's Spanish Policy. L., 1949. 270 p.
20. *Esenwein G, Shubert A.* Spain at War. The Spanish Civil War in Context, 1931–1939. L., N.Y., 1995. 283 p.
21. La Gazzetta del Popolo. 1936. Ottobre.
22. Il Giornale d'Italia. 1936.
23. Popolo d'Italia. 1937. Iuglio.
24. The Times. 1937, March.
25. Tribuna. 1936.

References

1. Archive of foreign policy of the Russian Federation (AVP RF). Reference for England. 1936-1937. Fund 69. Record series 25. File.2; Record series 27. File 25; Record series 27, File 29.
2. AVP RF. Fund 415. League of Nations. 1937. Record series 8. File. 3.
3. AVP RF. Fund 05. Secretariat of M.M. Litvinov. 1936. Record series 16. File.64.
4. AVP RF. Fund 010. Secretariat of Krestinskii. 1936. Record series 11. File 55.
5. AVP RF. Fund 011. Secretariat of V.P. Potemkin. 1937. Record series 1. File 35,38; 1938. Record series 2. File 227.
6. AVP RF. Fund 069. Secret Reference for England. 1936. Record series 20. File 9; 1937. Record series 21. File 4.
7. AVP RF. Fund 082. Secret Reference for Germany. 1936. Record series 19. File 4.
8. AVP RF. Fund 097. Secret Reference for Spain. 1936. Record series 11. File 14.
9. AVP RF. Fund 098. Secret Reference for Italy. 1936. Record series 19. File 658; Record series 20. File 3; Record series 22. File 11; 1937. Record series 21. File 25.
10. AVP RF. Fund 0136. Secret Reference for France. 1936. Record series 20. File 828.
11. State Archive of the Russian Federation. Fund 4459. Telegraph Agency of the Soviet Union. 1937. Record series 12. File 3.
12. Documents of the foreign policy of the USSR (DVP USSR). Vol. 19: January 1 – December 31, 1936. M., 1974. 824 p; Vol. 20: January 1 – December 31, 1937. M., 1976. 815 p.
13. Izvestia. 1937.
14. *Pozharskaya S.P.* Russia and Spain during the Napoleonic Wars (1808–1812). In book: Russia and Europe. Diplomacy and Culture. M., 2002. Pp. 63–75.
15. *Alpert M.* A New International History of the Spanish Civil War. L., 1994. 209 p.
16. *Cattel D.* Soviet Diplomacy and the Spanish Civil War. Berkeley: University of California Press, 1957. 204 p.
17. Documents on British Foreign Policy (DBFP). 2nd ser. Vol. XVII: Western Pact negotiations: outbreak of Spanish Civil War, June 1936-January 1937. L., 1979. 801 p; Vol. 18. European Affairs, January – June 1937, L., 1982. 1027 p.; Vol.19. European Affairs, July 1937 – August 1938. L., 1982. 1160 p.
18. Documents on German Foreign Policy (DGFP). 1918-1945. Ser. D. Vol.3. Germany and the Spanish Civil War. 1936-1939. Wash., 1950. – 951 s.
19. *Dzelepy E.K.* E.N. Britain in Spain. A Study of the National Government's Spanish Policy. L., 1949. 270 p.
20. *Esenwein G, Shubert A.* Spain at War. The Spanish Civil War in Context, 1931–1939. L., N.Y., 1995. 283 p.
21. La Gazzetta del Popolo. 1936. Ottobre.
22. Il Giornale d'Italia. 1936.
23. Popolo d'Italia. 1937. Iuglio.
24. The Times. 1937, March.
25. Tribuna. 1936.

МИХАЛЬЧЕНКО С.И.

доктор исторических наук, профессор, директор
Института экономики, истории и права, Брянский
государственный университет имени академика
И.Г. Петровского

E-mail: smikh10@mail.ru

ТКАЧЕНКО Е.В.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра зе-
мельного, трудового и экологического права, Брян-
ский государственный университет имени академика
И.Г. Петровского

E-mail: vishnja.78@mail.ru

MIKHALCHENKO S.I.

Doctor of Historical Sciences, Professor, Director of the
Institute of Economics, History and Law, Bryansk State
Academician I.G. Petrovsky University

E-mail: smikh10@mail.ru

TKACHENKO E.V.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Department of Land, Labor and Environmental Law,
Bryansk State Academician I.G. Petrovsky University

E-mail: vishnja.78@mail.ru

Е.В. СПЕКТОРСКИЙ О РОЛИ ХРИСТИАНСТВА В ИСТОРИИ*

E.V. SPEKTORSKY ON THE ROLE OF CHRISTIANITY IN HISTORY

Статья посвящена воззрениям известного русского правоведа, философа, историка Е.В.Спекторского на роль христианской религии и церкви в истории России и зарубежных стран. Спекторский считал, что мировой кризис, охвативший Европу в конце 1930-х годов мог быть преодолен только при обращении к христианству. Он был также автором многочисленных статей историко-просветительского характера по истории христианской церкви.

Ключевые слова: Спекторский Е.В., христианство, история России, мировой кризис.

The article is devoted to the views of the famous Russian jurist, philosopher, historian E.V. Spektorsky on the role of the Christian religion and the church in the history of Russia and foreign countries. Spektorsky believed that the global crisis that engulfed Europe in the late 1930s could only be overcome by turning to Christianity. He was also the author of numerous articles of a historical and educational nature on the history of the Christian church.

Keywords: Spektorsky E.V., Christianity, history of Russia, world crisis.

Евгений Васильевич Спекторский (1875–1951) известен как автор многочисленных трудов по теории и истории права, истории политических учений, философии, социологии, истории [1; 3]. Деятельность Спекторского протекала, в основном, в рамках системы высшего образования – в дореволюционный период он прошел весь путь вузовского преподавателя от магистранта до ординарного профессора, ректора университета св. Владимира. Став в 1920 г. эмигрантом, Спекторский не оставил академической работы – он был среди основателей Русского научного института в Белграде, некоторое время руководил Русским юридическим факультетом в Праге, долгое время преподавал в Белградском и Люблянском университетах в Югославии, а в последние годы жизни в Свято-Владимирской Духовной академии в США.

В эмигрантский период жизни и деятельности Спекторский опубликовал множество статей и ряд книг по юриспруденции, философии, истории литературы и истории права, при этом особое внимание он уделял роли христианства в истории европейских стран от России до Западной Европы. Цель настоящей статьи – показать основные особенности интерпретации Спекторским роли христианства в истории, прежде всего, российской. Для этого необходимо обратиться как к сравнительно известным уже в науке русскоязычным

публикациям ученого, так и к практически не востребованным в отечественной историографии его сербско- и словеноязычным статьям 1920-х – 1930-х годов. Их изучение позволит показать, как Спекторский оценивал роль христианства в переломные моменты истории.

Основы его воззрений были сформулированы в книге «Христианство и культура», написанной на основе прочитанных ранее публичных лекций и ряда статей и выпущенной в свет в 1925 г. [2; 15]. По мнению А.А. Ермичева, «книга наиболее полно представляет религиозные воззрения ученого. В ней автор «в апологетической манере обосновал положительное значение христианства для различных областей духовной, социальной и материальной жизни: для философии, науки, искусства, развития права, государства, идеи личности и т. п.» [1, с. 512]. Затем размышления на эту тему были продолжены Спекторским в статьях и брошюрах второй половины 1920-х и особенно в 1930-х годах. Причем, значительная часть этих публикаций вышла в свет на языках южных славян и до сих пор малоизвестна отечественному читателю. При этом, хотя основное внимание им уделялось российским историческим реалиям, ряд статей он посветил сербской (и балканской в целом), а также французской истории. Поводом к написанию статей были многочисленные юбилеи, отмечавшиеся

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта 21-011-44015.

в 1920-е – 1930-е гг., празднование которых вызывало потребность в материалах на историко-религиозные темы. Анализ текстов статей показывает, что они тематически могут быть разделены на следующие группы: во-первых, посвященные князю Владимиру Святому и Крещению Руси. Появление этих статей было вызвано празднованием с 1929 г. в русском рассеянии 28 июля (15 июля ст.ст.) Дня Русской славы в память о князе Владимире и затем юбилеем Крещения Руси в 1938 г. [6;10;14]. Вторая группа статей также была вызвана юбилеем в 1925 г. императора Петра Великого и посвящена основным проблемам петровского правления. Значительное внимание здесь уделялось отношению Петра к церкви [11; 13]. Наконец, третью группу статей составляют несколько, так сказать, одиночных публикаций, посвященных различным историческим сюжетам, зачастую затрагивающих вопросы истории христианства и его влияния на те или иные исторические процессы или на воззрения выдающихся деятелей культуры [4; 5; 7; 8; 9; 16].

При размышлениях о Крещении Руси основным выводом ученого было подчеркивание своеобразия этого события (процесса), кроющееся, по мнению Спекторского, в том, что «принятие христианства нашими предками в трех отношениях существенно отличалось от крещения других народов. Во-первых, оно было делом сознательного выбора. Во-вторых, оно не сопровождалось ни внешним, ни внутренним насилием. Наконец, в-третьих, разрыв с язычеством был более радикален, чем в Западной Европе» [14, с. 56].

Если первая и третья особенности не выглядят спорными, то вторая казалась не вполне реалистичной. Спекторский, тем не менее, настаивал, что «Князь Владимир ниспроверг в Днепр не язычников, а только деревянного Перуна с серебряною головою и золотыми усами ... Упорствующим была предоставлена возможность без мученичества мирно удалиться в степь, «затыкая уши своя» от благой вести. Только в Новгороде волхвам удалось организовать сопротивление христианству» [14, с. 57].

Спекторский, однако, не ограничился этими тремя замечаниями. Поставив целью оценить особенности русского православия, он подчеркивал, что русский народ «принял христианство не как схоластическую систему, ... а как руководство к праведной жизни и добротоланию согласно с евангельскою правдою», поэтому оно было воспринято на Руси «не столько как догмат, сколько отчасти как обряд, красота которого спасает мир, отчасти же и по преимуществу как правда, по которой должны жить люди» [14, с. 58–59]. При этом христианство проникло во все сферы жизни русского народа и России как государства. Отрицая наличие в России цезаропапизма и теократии [8; 12, с. 104], Спекторский подчеркивал огромную роль православия и во внутренней, и во внешней политике Русского государства [7; 8; 10].

Определенное внимание Спекторский уделил взаимоотношению церкви и государства в петровское время. «Петр был предан православию и не изменил ему..., – утверждал Спекторский – Петр оказался гораздо более устойчивым по отношению к католичеству, чем Павел I или Александр I или Владимир Соловьев» [11, с. 83]. Спекторский настаивал, что «в отличие от Петра III,

поносившего православие, как таковое, Петр Великий оставался верным, хотя иногда и блудным сыном православной церкви» [11, с. 84].

Из работ, отнесенных нами к третьей группе, особое внимание стоит обратить на историко-теоретические размышления ученого, посвященные преодолению всеобъемлющего кризиса, в который погрузилась Европа в конце 1930-х годов. Важным аспектом размышлений Спекторского на эту тему было также подчеркивание им роли христианства при его преодолении. «Никто не сомневается, что мы сейчас переживаем кризис, причем очень глубокий», – писал он в 1937 году [4, с. 3]. Причем, «все чаще раздаются голоса о том, что современный кризис носит структурный характер. Это означает, что прежний образ жизни необратим и постепенно заменяется новым укладом» [4, с. 3]. Спекторский справедливо полагал, что возможно тройное отношение к кризису – либо равнодушие, либо нейтральность, либо недовольство и неприятие. Перечисляя бытовавшие в то время в общественной мысли варианты выходы из кризиса, он отрицал абсолютизацию расширения использования технических достижений (так как технику можно применять и во зло), усиление государственной власти (т.к. она будет бороться, прежде всего, за собственное выживание) и, тем более, революцию [4, с. 4]. Ученый подчеркивал, что для того, чтобы выбрать наиболее подходящий вариант, надо принять как аксиому, мнение А. де Сен-Симона и О. Конта о том, что любой общественный кризис есть, прежде всего, кризис духовный. «Только позже и именно благодаря этому кризис приобретает характер политического и социального потрясения» [4, с. 4]. В духовной же жизни, по мнению Спекторского, важнейшей областью является не наука, искусство или философия, а религия. Отрицая антихристианскую ментальность, свойственную большевикам, и нехристианскую, свойственную, например, многим представителям интеллигенции в европейских странах, Спекторский настаивал на обращении к христианству как единственно возможному выходу из охватившего Европу кризиса. Он был уверен, что «заблуждаются те, кто воображают, что все можно делать без Бога или даже против Бога». Мыслитель старался убедить своих читателей в том, что «если бы современный человек был более проникнут именно таким умонастроением, то, прежде всего, успокоился бы его дух, потому что по существу своему христианство есть чрезвычайно здоровая религия без всякой болезненной экзальтации», а «со спокойствием в душе гораздо легче приступить к работе даже при умирании внешней жизни, и если это не означает, что земной рай может быть реализован человеческими средствами, то уж точно означает, что он может, по крайней мере, предотвратить преобразование нашей земли в ад. Пока такой менталитет не возобладает, современный кризис не закончится», – завершал Спекторский [4, с. 5].

Наряду с общетеоретическими статьями, Спекторский написал ряд статей просветительского плана об отношении к христианству во Франции в период Великой революции [9]; об истории патриаршества в России [5]; о религиозных взглядах русских писателей [16] и др. Следует подчеркнуть, что не будучи профессиональным исследователем в области истории, Спекторский не насыщал эти статьи неизвестными ранее источниками, не вводил в научный оборот архивные

документы. Статьи предназначались для просвещения сербского общества, прежде всего, прихожан храмов, где распространялись издания, в которых они публиковались. Эти публикации как на историческую тематику в целом, так и на историко-религиозную в частности, важны, поэтому, не изложением новых научных открытий, а как отражение ментальных исканий русской интеллигенции в эмиграции. И основным методом выхода из духовного кризиса многие русские эмигранты и Спекторский, в том числе, зачастую видели обращение к христианству.

Таким образом, анализ статей Спекторского 1920-1930-х годов показывает, что при обращении к истории (прежде всего, российской) ученый уделял показу

роли христианства в ней серьезное внимание. Он полагал, что принятие христианства князем Владимиром явилось важнейшим событием отечественной истории, определившим развитие страны на века вперед. Он полагал также, что только обращение к христианской вере может помочь в выходе из кризиса, который охватил Европу во второй половине 30-х годов.

Работы Спекторского межвоенного периода были, безусловно, продуктом своей эпохи и не все содержащиеся в них положения выдержали проверку временем. Однако отдельные методологические подходы ученого могут быть востребованы и в современной науке.

Библиографический список

1. *Ермичев А.А.* Е.В.Спекторский (1875–1951). Биобиблиографическая справка // Спекторский Е.В. Проблема социальной физики в XVII столетии. СПб.: Наука, 2006. Т. II. С. 506–521
2. *Михальченко С.И., Ткаченко Е.В.* «Христианство и культура» Е.В.Спекторского: путь к изданию // Современные проблемы книжной культуры: Основные тенденции и перспективы развития. Материалы XIV Белорусско-Российского научного семинара-конференции (24–25 ноября 2021 г.). М.: Наука, 2021. С. 281–284.
3. *Михальченко С.И., Ткаченко Е.В.* Евгений Васильевич Спекторский // Вопросы истории. 2013. №1. С. 13–31.
4. *Спекторски Е.* Савремена криза и хришћанство // Православни браник. Загреб, 1938. Број 1. С. 3–5.
5. *Спекторски Е.* Судбина Патриаршије у Русији// Хришћанска мисао. 1939. Број 5. С. 70–72.
6. *Спекторски Е.* Културан рад словенских просветитеља // Хришћанско дело. 1936. Св. V С. 325–331.
7. *Спекторски Е.* Хришћанство и руски «царизам» // Хришћанска мисао. 1938. №5. С. 38–40
8. *Спекторски Е.* Цезаропапизам и Русије // Хришћанска мисао. 1938. № 12. С. 138–41.
9. *Спекторски Е.В.* Француска револуција и религија // Братство. Сарајево, 1939. Кн. X-XI. С. 175–182
10. *Спекторский Е. В.* Св. Владимир и русская культура // Сборник в память святого равноапостольного князя Владимира. 988–1930. Белград, 1930. С. 17–31.
11. *Спекторский Е.В.* Заветы Петра Великого // Записки Русского исторического общества в Праге. Прага Чешская, 1927. Кн. I. С. 80–102.
12. *Спекторский Е.В.* Начала науки о государстве и обществе. Белград, 1927. 144 с.
13. *Спекторский Е.В.* Петр Великий и мы // Благовест. Новый Сад: Русская Матица, 1925. Вып. I. С. 53–56.
14. *Спекторский Е.В.* Своеобразие крещения Руси // Владимирский Сборник в память 950-летия крещения Руси, 988–1938. Белград, 1939. С. 55–62.
15. *Спекторский Е.В.* Христианство и культура. Прага: Пламя, 1925. 308 с.
16. *Spektorski E.* Religiozna problematika pri Turgenjevu, Tolstemu in Dostojevskemu // Slovanski svet. 1935-1936. № 3-4. s. 58-63.

References

1. *Ermichev A.A.* E.V. Spektorsky (1875-1951). Bio-bibliographic reference // Spektorsky E.V. The problem of social physics in the 17th century. St. Petersburg: Nauka, 2006. Vol. II. Pp. 506–521
2. *Mikhalchenko S.I., Tkachenko E.V.* “Christianity and Culture” by E.V. Spektorsky: the path to publication // Modern problems of book culture: Main trends and development prospects. Materials of the XIV Belarusian-Russian scientific seminar-conference (November 24–25, 2021). M.: Nauka, 2021. Pp. 281–284.
3. *Mikhalchenko S.I., Tkachenko E.V.* Evgeny Vasilyevich Spektorsky // Issues of history. 2013. No. 1. Pp. 13–31.
4. *Spektorski E.* Contemporary crisis and Christianity // Orthodox barrier. Zagreb, 1938. No. 1. Pp. 3–5.
5. *Spektorski E.* The Fate of the Patriarchate in Russia // Christian thought. 1939. No. 5. Pp. 70–72.
6. *Spektorski E.* Cultural work of Slavic enlightenment // Christian work. 1936. No. V Pp. 325–331.
7. *Spektorski E.* Christianity and Russian “Tsarism” // Christian thought. 1938. No. 5. Pp. 38–40.
8. *Spektorski E.* Caesaropapism and Russia // Christian thought. 1938. No. 12. Pp. 138–141.
9. *Spektorski E. V.* The French Revolution and religion // Brotherhood. Sarajevo, 1939. Book. X-XI. Pp. 175–182.
10. *Spektorsky E. V.* St. Vladimir and Russian culture // Collection in memory of St. Prince Vladimir Equal-to-the-Apostles. 988–1930. Belgrade, 1930. Pp. 17–31.
11. *Spektorsky E.V.* Precepts of Peter the Great // Notes of the Russian Historical Society in Prague. Czech Prague, 1927. Book 1. Pp. 80–102.
12. *Spektorsky E.V.* Beginnings of the science of state and society. Belgrade, 1927. 144 p.
13. *Spektorsky E.V.* Peter the Great and we // Blagovest. Novy Sad: Russian Matitsa, 1925. Issue 1. Pp. 53–56.
14. *Spektorsky E.V.* The originality of the baptism of Rus’ // Vladimir Collection in memory of the 950th anniversary of the baptism of Rus’, 988–1938. Belgrade, 1939. Pp. 55–62.
15. *Spektorsky E.V.* Christianity and culture. Prague: Flame, 1925. 308 p.
16. *Spektorski E.* Religious issues in Turgenyev, Tolstoy and Dostoyevsky // Slavic world. 1935–1936. No. 3–4. Pp. 58–63.

ПАЖВАК С.Б.

аспирант, историко-филологический факультет педагогического института, Белгородский государственный национальный исследовательский университет
E-mail: pazhvak@bsu.edu.ru

PAZHVAK S.B.

Postgraduate Student, Faculty of History and Philology of the Institute of Pedagogy, Belgorod State National Research University
E-mail: pazhvak@bsu.edu.ru

**НАЧАЛО ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ В ГРЕЦИИ (1946–1949 гг.)
ГЛАЗАМИ БРИТАНСКОЙ ГАЗЕТЫ "ДЕЙЛИ ГЕРАЛЬД"**

**THE OUTBREAK OF THE GREEK CIVIL WAR (1946–1949)
THROUGH THE EYES OF THE BRITISH NEWSPAPER "DAILY HERALD"**

Британская лейбористская газета "Дейли Геральд" активно освещала события накануне гражданской войны в Греции (1946–1949 гг.). Корреспонденты описывали роль Великобритании в них, противостояние правых и левых греческих сил на выборах, плебисците и поле боя. Страна оказалась на стыке биполярной системы международных отношений. На информационном фронте происходили не менее значимые события.

Ключевые слова: гражданская война в Греции, британская пресса, "Дейли Геральд", информационная война, Коммунистическая партия Греции (КПГ), холодная война.

The British Labour newspaper "Daily Herald" actively covered the events on the eve of the Greek Civil War (1946–1949). Correspondents described the role of Great Britain, the confrontation of the right and left Greek forces in the elections, plebiscite and battlefield. The country found itself at the junction of a bipolar system of international relations. No less significant events took place on the information front.

Keywords: the Greek Civil War, British press, Daily Herald, information war, the Communist Party of Greece, the Cold War.

Цель статьи – рассмотреть британской прессой освещение ситуации в Греции в преддверии гражданской войны 1946–1949 гг. на примере лейбористской газеты "Дейли Геальд", выделить проблематику публикаций по греческому вопросу внутреннего и международного плана, глубину и характер изложения. Планируется проследить место и роль изучаемых заметок в разворачивавшейся информационной борьбе вокруг разворачивавшихся событий в Греции.

В Великобритании в июле 1945 г. состоялись первые за десять лет всеобщие выборы. Лейбористская партия решительно победила на них, сделав акцент настоль актуальных после войны социальных реформах: обеспечение полной занятости, доступное жилье, а также медицинское и социальное обслуживание для всех [11].

В 1946–1949 гг. британская лейбористская ежедневная газета "Дейли Геральд" активно освещала гражданскую войну в Греции, ставшую первым столкновением холодной войны между Великобританией и США, с одной стороны, и СССР с союзниками, с другой [9].

Корреспондентами "Дейли Геральд" в г. Афины были Ф.Г. Салусбери и Дадли Баркер, освещавший выборы в Греции 1946 г. Ф.Г. Салусбери оставался в Греции до 1949 г. [10]

Уже в начале 1946 г. в "Дейли Геральд" печатались статьи о возможности начала внутреннего конфликта в Греции, мнениях и эмоциях высших должностных лиц. Политическая пассивность греческого общества нашла

отражение в заметке специального корреспондента: он назвал нежелание правительственных кругов Великобритании предотвратить гражданскую войну в Греции, выраженное министром иностранных дел Великобритании, Филипом Ноэль-Бейкером полным безумием [9, 8th Jan.].

"Дейли Геральд" не равноценно освещала деятельность политических сил в Греции того периода. Позиция левых рассматривалась вскользь. Так, решение II пленума (12.02.1946 – 15.02.1946) ЦК КПГ (Коммунистической партии Греции) отказаться от участия в выборах не было отражено в статьях газеты. Как и переход к партизанской войне весной 1946 г. [2]. Однако газета наряду с риском гражданской войны в стране поднимала вопрос даты греческих парламентских выборов (28.02.1946): спор разгорался между греческими центристами и левыми, с одной стороны, и монархистами, с другой. Последние были убеждены в необходимости провести выборы 31 марта, центристы и левые выступали за отсрочку. Автор делал акцент на том, что правые силы, ежедневно наращивая террористическую деятельность, призывали к отставке правительства Ф. Софулиса и созданию временного правительства. Премьер-министр 27 февраля заявил, что в сложившихся условиях не представлялось возможным свободное волеизъявление народа. В газете британского вице-премьера было отмечено, что, если при тогдашнем положении дел выборы состоятся 31 марта, гражданскую войну в Греции нельзя будет миновать [9, 27th Mar.]. Интересно, что автор данной статьи, Вильям Норман

Юэр, был агентом советской разведки, подданным Великобритании. Его рассекретили в 1928 г., после чего он уехал в Польшу, а в сентябре 1929 г. вернулся в Англию. Впоследствии британская контрразведка прекратила слежку за В.Н. Юэром, посчитав, что его разведгруппа прекратила существование [8].

Договоренность, что сначала необходимо провести всеобщие выборы, а затем – плебисцит по королевскому вопросу была достигнута во время визита регента греческого королевского престола архиепископа Дамаскиноса в Британию 9 сентября 1945 г., что стало явным нарушением Варкизского соглашения (12.02.1945), согласно которому, должна была осуществляться иная последовательность. Проблему сроков обсуждали в Лондоне архиепископ Дамаскинос, Орм Сарджент, назначенный постоянным заместителем главы Форин Офиса, новый глава Южного отдела Уильямом Хайтер, а также Липер. Левые в лице Национально-освободительного фронта Греции (ЭАМ) и КПП были крайне недовольны [3].

Известно, что дипломатия Великобритании в октябре 1945 г. добила приход к власти в Греции Ф. Софулиса. Первым его решением стало объявление о проведении 31 марта 1946 г. всеобщих выборов. В дальнейшем он известил о планировании проведения плебисцита [3].

КПП, в свою очередь, стремилась создать правительство из всех партий, которые бы не сотрудничали с оккупантами и выступали против фашистских грабежей. Такое правительство, согласно позиции КПП, должно было восстановить политические и профсоюзные свободы, демократический порядок и спокойствие в стране. И через три-четыре месяца провести нефальсифицированные выборы в Учредительное собрание [7].

ЭАМ и Союз народной демократии подписали протокол о бойкоте выборов и отказе участвовать в них (22.03.1946). Условиями отмены данного решения были перенос даты проведения выборов на 2 месяца и обеспечение свободы волеизъявления [4].

В публикации о положении дел в Греции под заголовком "Факты, опровергающие предвыборный "террор" специальный корреспондент "Дейли Геральд", Дадли Баркер, считал, что вероятность гражданской войны преувеличена в разы. Статистика преступлений, совершенных греческими правыми экстремистами и коммунистами, приведена в качестве аргументов [9, 25th Mar.].

Двумя днями позже (27.03.1946) Д. Баркер, оценивая вероятность победы различных политических сил на выборах, приводил мнение либерально-настроенного премьер-министра Греции Ф. Софулиса о безусловной победе "правых" и о том, что в ближайшие два месяца они сделают попытку вернуть в Грецию монархию с помощью государственного переворота. А если монархисты получат значительное большинство голосов, они предпримут все усилия для срочного проведения референдума. Такие события будут равносильны государственному перевороту, совершенному с видимостью соблюдения юридических формальностей. Д. Баркер считал, что греческий народ не хочет возвращения короля, однако количество сторонников монархии возросло в силу стремления защититься от коммунизма. Предпринималось много усилий для того, чтобы голосование было честным: 1200

британских, американских и французских офицеров-наблюдателей будут обеспечивать порядок на выборах. В разделе "50 партий" автор сетовал, что ему не удалось выяснить точное количество партий, подавших заявки на выборы: их было около тридцати. Разделить партии можно было на три группы: к правым относились монархисты, руководители которых – профессиональные политики. Они стремились вернуть короля. Автор предполагал их победу. "Национальный блок" был представлен тремя, более либерально-настроенными партиями, их возглавляли также профессиональные политики. Этот блок выступал против возвращения короля и, как и монархисты, заявлял о желании, чтобы в Греции осталась часть британских войск. Д. Баркер предполагал, что у данной коалиции были шансы стать вторым по результатам голосования. Более левыми являлись либералы премьера Ф. Софулиса. Вне выборов находился ЭАМ, хотя его представители позволили своим членам внести свои имена в списки. Бывшее Движение Сопротивления на тот момент состояло из пяти партий. Самой сильной из них была коммунистическая. По мнению Д. Баркера, около 30 % населения страны поддерживали ЭАМ, а его представители утверждали, что выборы будут сфальсифицированы. Приведены обвинения в разжигании террористической деятельности в отношении правых. Этим автор создает их негативный образ в глазах читателя. ЭАМ выступал за уход британцев из Греции. Д. Баркер предполагал, что выборы пройдут без серьезных беспорядков, будет проведено достаточно широкое голосование. Несмотря на указание ЭАМ своим членам воздержаться, выборы будут честными, и правительство, законно избранное, придет к власти [9, 27th Mar.].

Как известно, основная борьба на выборах в Греции 31 марта 1946 г. развернулась между правыми, которых поддерживали монархисты, и Либеральной партией. 206 мест из 354 получила первая коалиция. В массовых фальсификациях обвинили власти КПП и ЭАМ. Константинос Цалдарис, лидер "Соединённой коалиции национально мыслящих", стал новым премьер-министром. Первым его решением было проведение 1 сентября 1946 г. плебисцита о судьбе монархии [5].

В "Дейли Геральд" в тот момент умалчивались многие греческие события. Без внимания осталась, например, атака, предпринятая бойцами Ипсилантиса, командира партизанского соединения ЭЛАС, в ночь на 31 марта 1946 г. на полицейский участок в г. Литохоро. В греческой историографии она считается началом гражданской войны [4].

В начале апреля 1946 г. Д. Баркер поднял вопрос недоедания среди населения Греции. В заголовке статьи приведены слова главы Администрации ООН по вопросам помощи и восстановления о том, что греки голодают. Однако продовольственные магазины были заполнены, и в Греции разворачивался кукольный спектакль с закулисными интригами о власти, с сильной пропагандой. Буелл Ф. Мабен, глава миссии ООН, срывал мишуру с греческой столицы, говоря о тавернах, набитых деликатесами, о магазинах с витринами фруктов и прекрасной одежды, которую в Лондоне не купить. Д. Баркер же писал о серьезном положении в Греции: 75 % детей в возрасте от 6 до 14 лет страдали от той или иной формы недоедания.

Прошел год с тех пор, как Администрация ООН по вопросам помощи и восстановления прибыла в Грецию, страну немного меньше Англии и Уэльса, но население которой составляло 7 млн. человек. В течение года эта Администрация ООН ввезла в Грецию 2.200.000 тонн грузов. Ф. Мабен мрачно описал трудности, с которыми он и его коллеги столкнулись при распределении и использовании товаров. Тем временем результаты выборов приходили медленно и с сомнительной точностью. Таким образом, на фоне предвыборной лихорадки в Греции, высказываний мнений о вероятности победы тех или иных сил, возможности государственного переворота и о растущей неприязни к коммунизму обществом в “Дейли Геральд” была описана мрачная статистика голода среди детей [9, 3rd Apr.]. Автор обратился к чувствам читателя, вызывая жалость к детям, к положению дел в Греции.

Не рассматривались в “Дейли Геральд” события лета 1946 г. в Греции: избежали внимания атаки партизан 3 и 6 июля на пост жандармерии и роту правительственных войск соответственно. КПГ во главе с Никосом Захариадисом отрицала свою причастность к действиям партизан, поэтому оставалась на легальном положении.

Аргументом в пользу тезиса о возможности начала гражданской войны в Греции стало устрашение греческих рабочих правительственными силами. В этой связи было высказано обвинение Всемирной федерации профсоюзов в адрес греческого правительства (20.08.1946). Она просила направить в Грецию международную комиссию в связи с тем, что греческое правительство распустило и объявило незаконными свободные и демократически организованные профсоюзные организации. Более того, допустило открытый и подпольный терроризм, направленный против объединений такого рода [9, 28th Feb.]. Почти в каждой публикации авторы “Дейли Геральд” обращали внимание на терроризм правых, правительственных сил, поэтому аудитория газеты возлагала ответственность за преступления на них, укрепляя негативный стереотип.

“Дейли Геральд” умолчал арест большой группы старших офицеров ЭЛАС в августе 1946 г. Однако газета осветила уверенность правых сил в возвращении короля Георгиоса II (31.08.1946). За королем были отправлены три эсминца. На следующий день после публикации заметки был запланирован референдум о сохранении монархии в Греции. Позиция всех сторон относительно вероятности нечестного голосования была единогласна в силу запугивания людей в провинциях. По мнению автора, Ф. Салусбери, в случае честного голосования король будет возвращен, так как крайне левые силы напугали республиканцев, заставив их голосовать за короля. Автор красочно описал, что по сельской местности Греции бродили вооруженные банды, спрашивали избирателей о политических позициях. Каждый день возбуждались дела о новых убийствах. В статье приведены данные, согласно которым с 1 мая по 13 августа 1946 г. было совершено 436 убийств по политическим причинам, около 13 тыс. человек на тот момент находились в тюрьме за политические преступления, а 41 человек был казнен в рамках “чрезвычайных мер”. Ф. Салусбери писал, что правые ответственны за большее количество безобразий,

чем левые. Они находятся у власти, поддерживаются армией и полицией. Однако, по мнению автора, левые были бы столь же безжалостны, управляя они страной. По словам С. Теотокиса, министра общественного порядка Греции, страна в то время представляла собой политический вулкан, извержение которого могло случиться при выводе британских войск [9, 31st Aug.]. Так, Ф. Салусбери, уравнивал правые и левые силы Греции, популяризировал армию Великобритании, возвышая ее роль в стране.

В статье “Греция” (04.09.1946) отражены итоги плебисцита, который оказался в пользу монархии. Так и предполагали авторы предыдущих статей в “Дейли Геральд”. Премьер-министр Греции прибыл в Лондон, чтобы пригласить короля Георгиоса II вернуться в Афины. Однако в данной публикации справедливое отражение стремлений греческого народа в голосовании ставится под сомнение. В 1944 г. большинство наблюдателей сообщали о республиканских настроениях в греческом обществе. Они преобладали среди крайне левых. Данные взгляды также разделяли либералы и центристы, которые помнили жестокость диктатуры Иоанниса Метаксаса. Спустя большое количество событий страна погрузилась в гражданскую войну. Всегда будет трудно определить, кто несет ответственность за обрушение нового ужаса на греческий народ. В “Дейли Геральд” данный период с полной уверенностью был описан как укрепление позиций роялистов - оплота против красной диктатуры. В Греции монархия оказывала постоянное воздействие на правых, усилив их этим. Угроза была представлена тем, что правые введут репрессии, лишив страну мирного восстановления после войны и диктатуры. Сразу после объявления итогов плебисцита были сделаны заявления о том, что виновные в неуважительных высказываниях против монархии должны быть подвергнуты суровым наказаниям. В тот период на короля и его правительство ложилась серьезная ответственность за то, чтобы великий народ не терпел новой тирании и страданий. Греции требовался длительный мирный период демократии, в течение которого различным партиям позволено излагать свои взгляды. Только в таких условиях все были бы готовы принять власть избранных [9, 4th Sep.].

Обвинения в адрес Великобритании в связи с вмешательством во внутренние дела Греции были выдвинуты министром иностранных дел Украины Дмитрием Мануильским в Совете Безопасности ООН. Он выступил с жесткой критикой греческого правительства. “Дейли Геральд” отметила, что речь министра длилась более двух часов, и была завершена словами: “Позиция Великобритании представляет собой нарушение Устава Организации Объединенных Наций” [9, 5th Sep.]. Таким образом, авторы газеты не упускали возможность рассмотреть противоположные точки зрения в отношении роли Великобритании в конфликте.

Сообщения Министерства печати Великобритании описаны в публикации “Греки остерегаются ЭЛАС” (14.09.1946). Греческие войска и жандармерия начали проведение крупномасштабной операции по зачистке 300 вооруженных коммунистов, засевших в лесу на полуострове Халкидики, к югу от Салоник. Были предприняты шаги для предотвращения проникновения

в Грецию бывших членов левого крыла движения ЭЛАС, нашедших убежище в Югославии в декабре 1944 г. Они были перегруппированы в югославских трудовых лагерях и готовились вернуться в Грецию [9, 14th Sep.]. Название данной заметки смягчало ее содержание, а под словом “греки” имелась в виду официальная власть страны.

Монархия в Греции подвергалась нападкам как изнутри, так и извне. В связи с этим короля Георгиса II ожидал худший прием. Ф. Салусбери писал, что коммунистические вооруженные банды напали на горную деревню (25.09.1946). Сражение произошло 21 сентября и продолжалось 15 часов, деревня была возвращена. Нападавших насчитывалось около 1500 человек. Автор сообщил о сорока убитых коммунистах. Со стороны правительственных сил было двое убитых и восемь раненых [9, 25th Sep.].

На следующий день на страницах “Дейли Геральд” рассматривались переговоры Великобритании с греческими властями о возможности объявления даты окончательного вывода британских войск. Данная повестка стала возможной, так как, по мнению британского правительства, его войска не могли быть привлечены для предотвращения внутренних беспорядков в Греции, а ответственность за общественные волнения легла полностью на греческое правительство. В конце 1944 г., во время освобождения страны по просьбе греческого правительства британские войска вошли в Грецию, оставались в стране по желанию и с согласия сменявших друг друга правительств. По словам К. Цалдариса, приведенным в публикации, вооруженные банды вели войну против государства и в интересах тех, кто искал выход к Эгейскому морю. Государство в этой борьбе должно было выйти победителем, а внутренний вопрос не являлся вопросом порядка, который можно было бы решить давно, а вопросом войны. Более того, на тот момент в Югославии существовала боевая школа для греческих коммунистических отрядов. Там они проходили современную военную подготовку [9, 26th Sep.].

Король Георгиос II 27 сентября 1946 г. прибыл в Грецию. КПГ и ЭАМ по итогам плебисцита были лишены последних шансов на компромисс с властями, взявшими курс на подавление коммунизма в стране [5].

Долгое время в “Дейли Геральд” отсутствовали публикации, посвященные Греции. Однако в стране происходили изменения. 26 октября 1946 г. была создана Демократическая армия Греции (ДАГ), вооруженное крыло КПГ. Хотя ее численность к концу 1946 г. не превышала 7 тысяч человек, было сформировано семь региональных командований. Осенью 1946 г. правительство Цалдариса приняло решение о создании «деревенских отрядов самообороны», фактически легализуя уже действующие отряды монархистов [6].

Только 13 декабря 1946 г. в “Дейли Геральд” вышла заметка “Обращение Греции к ООН”. К. Цалдарис обвинял Югославию, Албанию и Болгарию в Совете

Безопасности ООН. Причиной стала помощь партизан трех стран коммунистическому режиму в Греции. Премьер-министр говорил о бесчисленном количестве убийств, совершенных партизанами с невыразимой жестокостью. Он подчеркнул, что Греция находится в состоянии необъявленной войны, и эта ситуация ставит под угрозу поддержание мира и международной безопасности. Отвергая данные обвинения, М. Косанович, посол Югославии в Вашингтоне, сказал, что ответственность за гражданскую войну в Греции лежит на том факте, что существующий политический режим в стране противоречит чувствам греческого народа [9, 13th Dec.].

К. Цалдарис был не в состоянии проводить политику национального примирения, он не имел достаточную степень влияния на общество ввиду своих политических воззрений. Тем временем участились вооруженные нападения правых и левых на своих оппонентов. Организация Объединенных Наций была использована Москвой, Лондоном и Вашингтоном в качестве площадки в борьбе за интересы на Балканах. Правительство К. Цалдариса усилило нажим на Албанию в связи с территорией Северного Эпира и греческого национального меньшинства, населявшего этот район. Территориальные требования выдвигались Грецией и в отношении Болгарии и Италии [1].

Заклучение. Таким образом, печатные издания Великобритании разных направлений активно освещали события разворачивавшейся гражданской войны в Греции. Британские СМИ расставляли акценты в освещении политической ситуации согласно видению роли различных акторов, ставили перед собой цель воздействовать на общественное мнение не только своей страны, но и демонстрировали британскую внешнеполитическую позицию международному сообществу. Весь спектр представлений и мнений о греческом конфликте малоизучен, представляет научный интерес.

В британской лейбористской газете “Дейли Геральд” были отражены не все события в Греции в 1946 г. Деятельность КПГ или совсем не рассматривалась, или упоминалась вскользь. Однако многие публикации представляли собой аргументированные рассуждения специальных корреспондентов по вероятности гражданской войны в Греции. В некоторых статьях была описана политическая картина накануне выборов и события, предшествующие плебисциту. Также, авторы часто обвиняли греческое общество в безразличии к судьбе своей страны, которую решали великие державы. Был сделан акцент на роли британских войск в Греции. Во многих публикациях приводились факты о преступлениях, совершенных против населения, и недоедании среди детей. Ответственность за разжигание терроризма возлагалась на правительственные силы, вызывая у читателей жалость к простому греческому населению. Страна оказалась на стыке интересов СССР и Запада, и ее геополитическое положение сложно было переоценить.

Библиографический список

1. Калинин А.А. Греция и вопросы территориального урегулирования после Второй мировой войны (1945–1946 гг.) // 1945 год: формирование основ послевоенного мироустройства. Сборник материалов Всероссийской научной конференции, посвящённой 70-летию Победы в Великой Отечественной войне. 2015. URL: <<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25356218>>
2. Калинин А.А. На переднем рубеже холодной войны: советская политика в Греции в 1947–1949 гг. // Ярославский

педагогический вестник. 2011. №3. URL: <<https://cyberleninka.ru/article/n/na-perednem-rubezhe-holodnoy-voyny-sovetskaya-politika-v-gretsii-v-1947-1949-gg>>

3. Калинин А.А. Проблема послевоенного политического урегулирования в Греции в американско-английских отношениях (1945 г.) // Вестник Вятского государственного университета, 1 (3), 34–44. 2008. URL: <<https://cyberleninka.ru/article/n/problema-poslevoennogo-politicheskogo-uregulirovaniya-v-gretsii-v-amerikano-angliyskih-otnosheniyah-1945-g>>

4. Калинин А.А. Разногласия СССР и западных держав по греческому вопросу в 1945–1946 гг // Вестник ВятГУ. 2016. №12. URL: <<https://cyberleninka.ru/article/n/raznoglasiya-sssr-i-zapadnyh-derzhav-po-grechekomu-voprosu-v-1945-1946-gg>>

5. Пивоварова В.С. Этапы реализации стратегических планов США в политической сфере Греции (1945–1953 гг.) // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. №1 (23). URL: <<https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-realizatsii-strategicheskikh-planov-sshav-politicheskoy-sfere-gretsii-1945-1953-gg>>

6. Трещев В. Гражданская война в Греции: сожжение мостов // Warspot. 2017. URL: <<https://warspot.ru/8289-grazhdanskaya-voyna-v-gretsii-sozhzhenie-mostov>>

7. Улуния А.А. Коммунистическая партия Греции :Актуал. вопр. идеологии, политики и внутр. истории : КПП в нац. Сопротивлении, гражд. и “холод.” войнах 1941–1956 г / Улуния Ар.; Фонд греч. исслед. М. : Б. и., 1994. 423,[3] с. URL: <<https://search.rsl.ru/record/01001692210>>

8. Юэр Вильям Норман // Разведка и контрразведка в лицах. Энциклопедический словарь российских спецслужб. 2002. URL: <[https://interpretive.ru/termin/yuer-viljam-norman.html#:~:text=ЮЭР%20Вильям%20Норман.%20\(предполож.%20псевд.,советскую%20разведку%20с%201919%20года](https://interpretive.ru/termin/yuer-viljam-norman.html#:~:text=ЮЭР%20Вильям%20Норман.%20(предполож.%20псевд.,советскую%20разведку%20с%201919%20года)>

9. Daily Herald, 1946.

10. Koutsopanou P. The British Press and Greek politics, 1943-1949 // London School of Economics and Political Science. 1996. URL: <<http://etheses.lse.ac.uk/2851/1/U615800.pdf>>

11. How Winston Churchill And The Conservative Party Lost The 1945 Election // Imperial war museums. URL: <<https://www.iwm.org.uk/history/how-winston-churchill-and-the-conservative-party-lost-the-1945-election>>

References

1. Kalinin A.A. Greece and issues of territorial settlement after the Second World War (1945-1946) // 1945: formation of the foundations of the post-war world order. Collection of materials of the Russian scientific Conference dedicated to the 70th anniversary of Victory in the Great Patriotic War. 2015. URL: <<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25356218>>

2. Kalinin A.A. At the Forefront of the Cold War: the Soviet Policy in Greece in 1947-1949 // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2011. No. 3. URL: <<https://cyberleninka.ru/article/n/na-perednem-rubezhe-holodnoy-voyny-sovetskaya-politika-v-gretsii-v-1947-1949-gg>>

3. Kalinin A. A. The problem of post-war political settlement in Greece in American-English relations (1945) // Bulletin of Vyatka State University, 1 (3), 34–44. 2008. URL: <<https://cyberleninka.ru/article/n/problema-poslevoennogo-politicheskogo-uregulirovaniya-v-gretsii-v-amerikano-angliyskih-otnosheniyah-1945-g>>

4. Kalinin A.A. The disagreements between the USSR and the Western powers about the Greek question in 1945–1946 // Vestnik VyatGU. 2016. No. 12. URL: <<https://cyberleninka.ru/article/n/raznoglasiya-sssr-i-zapadnyh-derzhav-po-grechekomu-voprosu-v-1945-1946-gg>>

5. Pivovarova V.S. Stages of realization of the USA strategic plans in the political sphere of Greece (1945–1953) // Problems of history, philology, culture. 2009. No. 1 (23). URL: <<https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-realizatsii-strategicheskikh-planov-sshav-politicheskoy-sfere-gretsii-1945-1953-gg>>

6. Treshchev V. Civil War in Greece: burning bridges // Warspot. 2017. URL: <<https://warspot.ru/8289-grazhdanskaya-voyna-v-gretsii-sozhzhenie-mostov>>

7. Ulunyan A. A. The Communist Party of Greece : Important issues of ideology, politics and internal history: KKE in the National resistance, citizen and Cold wars of 1941-1956 / Ulunyan Ar.; Foundation of Greek Research, 1994. - 423,[3] p. URL: <<https://search.rsl.ru/record/01001692210>>

8. Yuer William Norman // Intelligence and counterintelligence in persons. Encyclopedic Dictionary of the Russian special services. 2002. URL: <[https://interpretive.ru/termin/yuer-viljam-norman.html#:~:text=YUER%20villiam%20Norman.%20\(assuming.%20pseud.,Soviet%20intelligence%20с%201919%20года](https://interpretive.ru/termin/yuer-viljam-norman.html#:~:text=YUER%20villiam%20Norman.%20(assuming.%20pseud.,Soviet%20intelligence%20с%201919%20года)>

9. Daily Herald, 1946.

10. Koutsopanou P. The British Press and Greek politics, 1943-1949 // London School of Economics and Political Science. 1996. URL: <<http://etheses.lse.ac.uk/2851/1/U615800.pdf>>

11. How Winston Churchill And The Conservative Party Lost The 1945 Election // Imperial war museums. URL: <<https://www.iwm.org.uk/history/how-winston-churchill-and-the-conservative-party-lost-the-1945-election>>

УДК 908:61

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-73-76

ПЕРВУШИНА Л.В.

кандидат биологических наук, доцент, кафедра общественного здоровья, здравоохранения и гигиены, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: pervushina.l.v@mail.ru

СЕРГЕЕВ В.А.

кандидат медицинских наук, доцент, кафедра специализированных хирургических дисциплин, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: sergeevdoc60@yandex.ru

ПЕРВУШИН В.В.

студент, 4 курс, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: valerapervushin.v@gmail.com

PERVUSHINA L.V.

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Public Health, Healthcare and Hygiene, Orel State University

E-mail: pervushina.l.v@mail.ru

SERGEEV V.A.

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Department of Specialized Surgical Disciplines, Orel State University

E-mail: sergeevdoc60@yandex.ru

PERVUSHIN V.V.

Student, 4th year, Orel State University

E-mail: valerapervushin.v@gmail.com

СЛУЖЕНИЕ СВОЕМУ НАРОДУ (ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ СЕЛА ДРОСКОВО)

SERVING YOUR PEOPLE (HISTORICAL AND CULTURAL HERITAGE OF DROSKOVO VILLAGE)

В тексте статьи было проведено комплексное исследование историко-культурных особенностей известного и в то же время незаслуженно забытого сейчас села Дросково Орловской области. В результате этого исследования была дана оценка деятельности Софронова Федора Васильевича – одного из организаторов культурного подъема в российской глубинке на стыке XIX и XX веков.

Ключевые слова: земская медицина в Орловской губернии, история медицины, здравоохранение Орловской области, сельский театр, художественное искусство.

A comprehensive study of the historical and cultural features of the well-known and at the same time undeservedly forgotten village of Droskovo in the Oryol region was carried out. As a result of this research, an assessment was given of the activities of Sofronov Fyodor Vasilyevich-one of the organizers of the cultural upsurge in the Russian hinterland at the junction of the XIX and XX centuries.

Keywords: zemstvo medicine in the Oryol province, history of medicine, healthcare of the Oryol region, rural theater, art.

Актуальность. Обращение к истории и культуре перороссийской глубинки остается одной из актуальных проблем современной истории вследствие ряда существенных причин. Только имея под собой опору из накопленных предыдущими поколениями знаний современное общество может стремительно развиваться и преумножать свои культурные ценности. Именно история во всех её проявлениях помогает нам не только понять механизмы общественно-взаимодействия, но и проанализировать основные вехи в становлении, развитии и жизнеспособности нашей цивилизации.

Цель исследования. В данной статье мы ставили своей целью на основе архивных материалов, воспоминаний, публикаций раскрыть интересные страницы истории и культуры сельской жизни и сельского здравоохранения на Орловщине экономически сложные для России пореформенные годы (вторая половина XIX века) и проследить влияние социокультурных явлений на последующее развитие истории села Дросково в XX веке.

Становление краеведения как особой формы научного исследования начинается в середине XIX века и связано с началом демократических процессов в обще-

стве. В этот период создаются научные общества, выходят различные научно-популярные издания. Изучением региональной истории биографиями выдающихся уроженцев Орловского края занимались любители старины и представители местной интеллигенции. Они выявляли, систематизировали и вводили в научный оборот свои исследования в различных источниках. Современное краеведение стало одним из ведущих направлений исторических, культурологических и географических исследований.

В Российской империи к XIX веку сложилось множество социальных и экономических предпосылок к возникновению земской медицины. Точкой невозврата стала отмена крепостного права, в результате которой империя стремительно перешла к капиталистическому способу производства. Как следствие, резко возросли потребности общества в оказании медицинской помощи, что неминуемо привело к возникновению земской реформы. По всей империи организовались земские врачебные участки, больницы, фельдшерско-акушерские пункты (ФАПы) и амбулатории. В них население могло получить бесплатную и квалифицированную медицинскую помощь.

В 1871 в Малоархангельском уезде Орловской губернии была открыта Дросковская земская больница и вплоть до 1918 года существовала в статусе земской больницы. По материалам Государственного архива Орловской области и других источников удалось установить имена земских врачей, которые в разные годы служили в Дросковской земской больнице: Гофман Петр Фердинандович (родился в 1852 году, земский врач с 1878 года), Софронов Фёдор Васильевич (родился в 1869, земский врач с 1883, затем врач Дросковской волостной больницы с 1919 по 1923 годы), Попов Николай Дмитриевич (родился в 1875 году, земский врач с 1906 года), Георгиевский Василий Павлович (родился в 1878 году, земский врач с 1907 по 1913 годы), Малиновский Александр Алфеевич (родился в 1881 году, земский врач с 1907 года).

Огромную роль в создании авторитета Дросковской больницы сыграл Фёдор Васильевич Софронов, который проработал врачом в ней более 20 лет. Он родился 1 сентября 1869 года в Орле, закончил медицинский факультет Киевского университета имени Святого Владимира. Фёдор Васильевич специализировался на глазных заболеваниях, но был специалистом широкого профиля. Софронов Ф.В. – личность во всех отношениях неординарная. Кроме основной профессии он занимался научной деятельностью, писал стихи, увлекался режиссурой. Деньги, вырученные с его постановок, уходили на финансирование дросковской пожарной дружины, которой Фёдор Васильевич самостоятельно руководил. Иными словами, занимался благотворительностью, которая была в чести у высокообразованных людей того времени (рис. 1).



Рис.1. Фёдор Васильевич Софронов (1869–1936) в разные годы своей жизни

Разносторонность интересов Федор Васильевич привил четырём своим дочерям. К сожалению, история сохранила для нас их лица лишь на общей семейной фотографии (рис. 2).



Рис. 2. Софронов Федор Васильевич и его семейство на пороге своего дома, село Дросково (Ф.В. Софронов сидит крайний слева), 1908 г.

К постановкам спектаклей Федор Васильевич привлекал сельских жителей, с которыми как врач часто имел общение и как специалист мог талантливо подбирать типажи для сцены. Процесс был необычен для селян, привыкших в большей степени работать на земле. Но личным примером, Федор Васильевич поистине открыл для многих мир в искусство. Безграмотная Россия тогда училась только читать в земских школах, а мир человеческих эмоций открывали для людей такие подвижники земли русской, как учителя и врачи (рис. 3).



Рис. 3. Село Дросково. Афиша любительских спектаклей (постановка Ф.В. Софронова с участием его дочерей Елены и Лидии), 1906 г.

Будучи профессионалом своего дела, Софронов Ф.В. также смог дать блестящее образование и воспитание своим дочерям. Третья по старшинству дочь Федора Васильевича Антонина участвовала в любительских спектаклях, писала стихи, занималась музыкой, закончила женское коммерческое училище в Киеве в 1909 году (рис. 4). В дальнейшем свою судьбу связала с музыкой и живописью, став известным художником. Софронова Антонина Фёдоровна прославила фамилию, став известным живописцем, графиком, художником

книги, педагогом, поэтом, автором автобиографических записок. Она работала в жанрах пейзажа, портрета и натюрморта (рис.5).



Рис. 4. Антонина Федоровна Софронова в разные годы.



Рис. 5. Произведения Софроновой А.Ф.

Но история неумолима. В 1908 Софронова Ф.В. отстранили от руководства больницей в Дросково по подозрению в помощи революционным деятелям. В следующем же году его семья была вынуждена перебраться в столицу губернии. В Орле Фёдор Васильевич продолжил медицинскую деятельность, но уже в частном порядке.

В годы гражданской войны доктор Софронов Ф.В. вновь возвратился в Дросково и с 1919 по 1923 годы исполнял обязанности врача Дросковской волостной больницы. Затем Фёдор Васильевич трудился в Ливнах заведующим глазным отделением, а заканчивал свою трудовую деятельность замечательный врач Софронов в городе Малоархангельске, где и скончался в 1936 году.



Рис. 6. Семья Софроновых в селе Дросково (Ф. В. Софронов сидит на заднем плане с внучкой Ириной), 1923 г.

История одной больницы, как история всей страны и одного народа. При Советской власти с 1928 года Дросковская больница стала районной. Во время войны многие её работники выполняли свой долг на фронте. Это операционная медсестра Заикина Прасковья Сергеевна, медсёстры: Енина Таисия Александровна, Черникова Ольга Петровна, Юлдашева Александра Павловна, начальник военно-полевой аптеки Михайлова Анна Гавриловна.

К сожалению, здание больницы в период войны сгорело, и потому после освобождения пришлось лечить больных в частном доме, в котором располагалось терапевтическое отделение на 20 коек. Родильное же отделение на 10 коек находилось в соседней деревне Башкатово, где врачом-гинекологом трудилась Блынская Вера Ивановна.

В 1953 году начинается строительство нового здания Дросковской больницы, которое торжественно было открыто в феврале 1958 года. Большая заслуга в том, что больница была достроена, введена в эксплуатацию, и ни на минуту не прекращала своей основной работы принадлежит главному врачу больницы Георгию Тихоновичу Доля. С 1958 года по 1968 год больницу возглавлял Анатолий Дмитриевич Некрасов – вплоть до

вхождения Дросковского района в состав Покровского района.

С января 1965 года больница стала именоваться Дросковская районная больница №2. Со временем был построен новый корпус – с клинической и биохимической лабораторией, физиокабинетом, кабинетом главврача и бухгалтерией. В больнице трудился большой коллектив – более 30 человек, которые обслуживали население села Дросково и прилегающих населенных пунктов (около 12 тыс. человек). В последующие годы Дросковской больницей руководили: Сидоров Александр Николаевич, Черемина Клавдия Сергеевна, Черемин Виктор Аркадьевич, Морозов Николай Иванович, Набигулаев Могамед Набигулаевич, Конарев Николай Николаевич, Морозов Владимир Владимирович. Каждый из руководителей был уникален в своем роде, но главное, что их объединяло – это служение людям, своему отечеству. О том, что в Дросково трудился уникальный доктор Софронов Федор Васильевич мы узнаем еще и потому, что каждый из них хранил и передавал память о своем предшественнике. Софронову Ф.В. было суждено стать флагманом новой, возрождающейся России для будущих поколений сельской элиты.

Библиографический список

1. *Афонин Л. Н., Мищенко А. И.* На родине Тургенева. 3-е изд. Орёл: Изд. Александр Воробьев, 2009. 95с.
2. История здравоохранения Орловской области. Творчество, поиск, память / отв. ред. П.И. Гуров // Орел, 2007. 516 с.
3. История сельского здравоохранения Орловской области / отв. ред. П.И. Гуров // Орел: Изд-во ОРАГС, 2005. 496 с.
4. *Первушина Л.В., Сергеев В.А., Первушин В.В.* История здравоохранения Покровского района Орловской области: от земской медицины до современных технологий (к 135-летию Покровской ЦПБ) // Ученые записки Орловского государственного университета. Орел. № 4 (97). 2022. С. 61–64.
5. *Полынкин А.М.* Легенды и были земли Покровской / А. М. Полынкин // Орел : Изд. А. Воробьев, 2007.
6. *Титова В.В.* Орловские лекари конца XVIII – начала XX веков. Библиографический справочник / В.В. Титова // Орел: Изд-во АПЛИТ, 2020.

References

1. *Afonin L. N., Mishchenko A. I.* In Turgenev's homeland. 3rd ed. Orel: Alexander Vorobyov Publishing house, 2009. 95 p.
2. The history of healthcare in the Orel region. Creativity, search, memory / ed. P.I. Gurov // Orel, 2007. 516 p.
3. The history of rural healthcare of the Orel region / ed. P.I. Gurov // Orel: Publishing House of ORAGS, 2005. 496 p.
4. *Pervushina L.V., Sergeev V.A., Pervushin V.V.* The history of healthcare in the Pokrovsky district of the Oryol region: from zemstvo medicine to modern technologies (on the occasion of the 135th anniversary of the Pokrovskaya Central Hospital) // Scientific notes of Orel State University. Orel. No. 4 (97). 2022. Pp. 61 – 64.
5. *Polynkin A.M.* Legends and there were lands of Pokrovskaya / A.M. Polynkin // Orel : Ed. A. Vorobyov, 2007.
6. *Titova V.V.* Orel healers of the late XVIII – early XX centuries. Bibliographic reference / V.V. Titova // Orel: APLIT Publishing House, 2020.

ПОТВОРОВ А.И.

соискатель научной степени по кафедре отечественной истории Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского
E-mail: cafedra28@yandex.ru

POTVOROV A.I.

Candidate of Science in the Department of National History, Bryansk State University Named After Academician I.G. Petrovsky
E-mail: cafedra28@yandex.ru

**«ДИСЦИПЛИНИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТРОЮ И ГИМНАСТИКЕ»
В РОССИЙСКИХ ШКОЛАХ КАК ПРЕДМЕТ ОБСУЖДЕНИЯ НАКАНУНЕ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ**

**«DISCIPLINED LEARNING FORMATION AND GYMNASTICS»
IN RUSSIAN SCHOOLS AS A SUBJECT OF DISCUSSION ON THE EVE OF WORLD WAR I**

В статье рассматриваются некоторые из особенностей формирования движения учащихся под названием «потешные». Его создание в первую очередь было обусловлено потребностями военно-патриотического воспитания, нацеленного на решение проблем, продиктованных поражением России в Русско-японской войне. События, произошедшие на Дальнем Востоке, продемонстрировали современные требования к комплектованию армии, вызвали инициативу Военного министерства, которая была поддержана Николаем II. Вместе с тем российское правительство, столкнувшееся с революционными потрясениями 1905–1907 гг., относилось с опасением к созданию без необходимого контроля юношеским организациям. По мнению губернаторов, а затем и Совета министров, такие молодежные структуры могли быть использованы в революционных целях. В годы Первой мировой войны движение «потешных», нацеленное больше на участие в парадах, чем на развитие молодежной инициативы в деле серьезной подготовки к будущей военной службе, постепенно было свернуто.

Ключевые слова: «потешные», Русско-японская война, военно-патриотическое воспитание, П.А. Столыпин, Совет министров.

This article discusses some of the features of the formation of the student movement called «poteshnykh». Its creation was primarily conditioned by the needs of military-patriotic education aimed at solving the problems dictated by Russia's defeat in the Russo-Japanese War. The events that took place in the Far East demonstrated the current requirements for army manning and triggered the initiative of the Ministry of War, which was supported by Nicholas II. At the same time, the Russian government, faced with the revolutionary upheavals of 1905–1907, was wary of the creation of youth organizations without the necessary control. In the opinion of the governors, and later the Council of Ministers, such youth structures could be used for revolutionary purposes. During World War I the «poteshnykh» movement, aimed more at participation in parades than at the development of youth initiative in serious training for future military service, was gradually phased out.

Keywords: «poteshnykh», Russian-Japanese war, military-patriotic education, P.A. Stolypin, Council of Ministers.

Первая мировая война в силу своей масштабности и протяженности во времени изменила обычное течение жизни, вызвав сопряженные с ней проблемы в области воспитания подрастающего поколения. Однако еще до ее начала в подготовке учащихся произошли некоторые изменения, связанные с необходимостью со стороны государственных структур по-новому решать главные задачи охраны внешней и внутренней безопасности страны.

Общественные процессы, вызванные поражением России в Русско-японской войне, вылились в революционные события, кардинальным образом изменившие привычную жизнь, затронув Манифестом 17 октября и созывом Государственной Думы неизбежность политической системы государства. В ходе революционных потрясений была разрушена отчужденность российской армии от решения общественных задач, преодолена ее замкнутость, оторванность от социальной и культурной жизни. Эти процессы не прошли стороной и от школьных дел.

В ходе рассмотрения в военном ведомстве причин неудач российской армии в Русско-японской войне,

были обнаружены упущения, отчасти отнесенные к недостаткам народного образования. Например, выяснилась сложность комплектования армии из-за состояния здоровья новобранцев, отмечались новые тенденции, характерные для современной войны. В качестве одной из них выступала необходимость проявления солдатами определенной степени самостоятельности в решении поставленных задач, что напрямую связывалось с определенным уровнем образования, «чего в наших нижних чинах не замечалось» [9].

Проанализированный заграничный опыт доказывал необходимость осуществления военной подготовки на уровне народных школ, когда детей знакомили с требованиями военной службы и учили их «фронту и маршировке», а они с большой охотой занимались военными упражнениями. Следствием обсуждений и частных докладов Николаю II явилось то, что в начале января 1908 г. от его имени военному министру А.Ф. Редигеру была передана собственноручно написанная записка [6, с. 235], в которой император предлагал «Завести в деревнях обучение детей в школах строю и гимнастике запасными и отставными унтер-офицерами за малую плату» [7].

Просочившиеся сведения о возникшем проекте вызвал активизацию частных инициатив, вылившихся в создание так называемых «отрядов потешных», о которых рассказывалось в дореволюционной [2, 3, 10] и постсоветской литературе [1, 5]. Состоялись парады в присутствии императора и членов его семьи, для подготовки которых были написаны руководства и даже специальные учебники, но в практике школы последующая реализация этого проекта не получила задуманного масштабного результата.

С самого начала формирования патриотического движения учащихся российское правительство столкнулось с серьезной проблемой, отсутствовавшей в опыте европейских государств, не испытавших в начале XX в. потрясений, равных по своим масштабам событиям 1905 г. в России. Вопрос моральной ответственности, тяготевший над чиновниками военного и гражданских ведомств, заставлял их в этих условиях действовать с постоянной оглядкой, с попытками переложить возможные риски на соседние министерства. Результатом явилось то, что вместо традиционной масштабной поддержки инициативы, исходившей от самого императора, следовала затяжная министерская переписка с очевидным нежеланием активно подключиться к реализации планов, пока еще намеченных в самом общем виде.

Так, в январе 1908 г. военному министру была передана записка от Николая II, в которой речь шла о довоенной подготовке той части населения, которая могла явиться основой формирования российской армии. Однако помимо военного ведомства и Министерства народного просвещения проблемы организации «классов военного строя» затрагивали интересы гражданских властей, относившихся к Министерству внутренних дел, а губернаторский корпус неоднозначно воспринял поддержанную царем инициативу. Так, петербургский губернатор шталмейстер А.Д. Зиновьев, находившийся на этой должности с 1903 г. и имевший богатый опыт противодействия революционным потрясениям, охватившим столицу в 1905 г., обратился 15 июля 1910 г. с докладной запиской к председателю Совета министров П.А. Столыпину. В ней речь шла о правильной постановке дела «дисциплинированного обучения строю и гимнастике». Среди возникших в этой связи проблем губернатор выделил необходимость отбора обучающихся детей, заслуживавших доверия инструкторов и ответственных руководителей [8, л. 2].

Проблема с отбором учащихся А.Д. Зиновьеву виделась в необходимости учета среды, из которой набирались дети для «потешных детских дружин», а с этим была связана компетентность инструкторов и ответственность руководителей планируемых мероприятий.

По мнению петербургского губернатора, обучение юношей военному строю – «прием обоюдоострый», могущий при пренебрежении некоторых условия привести к «опаснейшим последствиям» [8, л. 2 об.]. Если с толпой можно справиться довольно легко, то с организованным отрядом это сделать гораздо сложнее, а те лица, которые «в смутное время подымали красные флаги, ныне восторженно готовы участвовать в выражении верноподданнических чувств» [8, л. 2 об.].

Губернатор отметил также характерную черту повсеместного создания новых формирований в виде желаний со стороны организаторов отличиться, выслу-

житься. По его словам, вокруг Петербурга «потешные полки» формировались наспех, без необходимого отбора детей и подростков. Офицеры, которым было поручено наблюдать за «потешными отрядами» были заняты своими непосредственными служебными обязанностями и не могли посвятить себя полностью новой, ответственной задаче. В результате главной целью ставились не настойчивые занятия, при помощи которых толпы уличных мальчишек можно было бы постепенно организовать в стройную систему, а спешная, поверхностная муштровка переодетых детей для возможности представить их на царский смотр [8, л. 3-3 об.].

Вывод сводился к необходимости ввести это новое дело в твердые, определенные рамки, выработать четкие правила при выдаче разрешений на создание детских строевых частей. П.А. Столыпин был вполне согласен с высказанными опасениями и предложениями и в своей резолюции отметил: «Сомнения Зиновьева возникли у меня при чтении газетных известий о быстро плодящихся потешных полках» [8, л. 2]. В то же время премьер-министр не склонен был преувеличивать революционную опасность в осуществляемых мероприятиях по привлечению учащихся к обучению военному строю, считал, что просто следует урегулировать организационные вопросы.

В обращении от Совета министров 26 июля 1910 г. в адрес нового военного министра В.А. Сухомлинова и министра народного просвещения А.Н. Шварца в качестве возможных негативных последствий «беспорядочного образования детских полков» и при приучении детей к дисциплине, была обозначена главная опасность в виде возможного усиления «уличного бесчинства» [8, л. 4]. Министрам было предложено высказать на этот счет свои соображения, с которыми произошла некоторая заминка, поскольку 15 октября им обоим последовало напоминание о необходимости предоставления своего видения этой проблемы. Из документов Совета министров следует, что и до 20 ноября из министерств ответов не поступило [8, л. 6]. Новые письма к В.А. Сухомлинову и теперь уже новому министру народного просвещения, должность которого с 8 октября стал исполнять Лев Аристович Кассо, были направлены 23 ноября 1910 г.

От Кассо 10 декабря было получено письмо с предложением мер, которые были разработаны в отношении «потешных полков» в Московском учебном округе и одобрены Министерством народного просвещения. В этой инструкции говорилось о том, что «потешные роты» могли быть образованы только при учебных заведениях, запись в них должна была осуществляться только по добровольному желанию и с согласия родителей, возраст учеников не должен был превышать 15 лет.

При необходимости начальники учебных заведений могли назначать инструкторов из военного ведомства. Ученики, составлявшие роту, обязаны были носить форму, определенную тем учебным заведением, в котором они обучались, не допуская никаких отступлений от этих требований. Если в учебном заведении записавшихся добровольцев оказывалось недостаточно, то для формирования объединенной роты разрешалось привлечение учеников из нескольких учебных заведений.

Занятия «потешных рот» можно было проводить лишь в свободное от учебы время, в дни и часы, опреде-

лённые начальниками учебных заведений. Они могли осуществляться в гимнастических залах учебных заведений или в помещениях, отводимых для этой цели военным ведомством. При занятиях «потешных рот» от учебных заведений должны были выделяться специальные наблюдатели.

В начале декабря 1910 г. откликнулось и Военное министерство в письме, подготовленном для Совета министров. В нём отмечалось что призыв Николая II и приказ по военному ведомству об оказании поддержки со стороны военных властей начальной строевой подготовке нашли широкий отклик. «Тем не менее, несмотря на столь благоприятные условия развития школ военного строя и гимнастики, нельзя не признать, что они, как созданные по преимуществу в городах и по частному почину, носят совершенно случайный характер и не могут вполне отвечать предначертанному Государем Императором делу государственной важности – обучения строю и гимнастике в деревенских и вообще, начальных школах, через которые и проходит главный контингент новобранцев, комплекующих армию» [8, л. 18 об.]. Таким образом, военное ведомство попыталось вновь вернуть процесс повсеместного формирования детских дружин военного строя к первоначальному его плану, постоянно ускользающему от внимания организаторов.

Глава ведомства В.А. Сухомлинов подчеркнул, что «это дело можно будет считать достаточно упрочившимся лишь тогда, когда физическое развитие и подготовка к строю станет обязательным во всех начальных школах, в программу которых должны быть включены для обязательного прохождения как гимнастика, соответствующая школьному возрасту, так и первоначальные понятия о строе и дисциплине» [8, л. 19]. Поскольку военное ведомство не имело подобных школ и не могло дать необходимого обучения населению, предлагалось организовать обучение в тех министерствах, при которых имелись школы начального образования, но при этом их следовало, по мнению министра, объединить руководящими указаниями Совета министров. Предложение также предусматривало, в отличие от Министерства просвещения, участие воспитанников разных школ «независимо от их образования и воспитания».

Обмундирование и «потешное вооружение» предлагалось изготавливать только за счёт частных пожертвований. «Такие отряды, команды, роты и батальоны, которые по своим успехам и стараниям выделяются среди остальных, могли бы быть удостоены вызова на смотр Его Императорского величества, по ходатайствам командующих войсками округов» [8, л. 20]. Добровольная частная поддержка, благотворительные акции могли гарантировать только стихийный процесс возникновения и функционирования «потешных», большинство из них, просуществовав короткое время, исчезали, а на их месте возникали новые. Однако неизменным был контроль со стороны местных администраций, утверждавших их уставы, контролировавших работу и допускавших только те из них, которые по их представлениям считались полезными.

На фоне полученных материалов для обсуждения ситуации, связанной с формированием и деятельностью первых «потешных» объединений, своеобразным обобщением полученного опыта явилась новая доклад-

ная записка от 20 декабря 1910 г. петербургского губернатора А.Д. Зиновьева, направленная П.А. Столыпину. В ней автор констатировал, что высказанные им в июле опасения получили полное подтверждение. Речь шла о формировании отрядов «потешных» частными лицами без получения на то разрешения. Губернатор настаивал на том, чтобы право обучения «строю и гимнастике» предоставлялось только лицам специально на то уполномоченным, обязанным следить за ходом дела, направлять его и отвечать за результаты. Исполнителями в данном случае должны были быть преимущественно лица ответственные – учителя, которые контролировались своим учебным начальством, военные чины – контролируемые начальством военным и так далее. Отдельные лица могли быть допускаемы к такого рода деятельности под ответственность за них губернаторов, обязанность которых заключалась в общем контроле за порядком в губернии.

Между тем частные лица по своей инициативе создавали потешные отряды, обращались к населению с воззваниями о пожертвованиях, по своему усмотрению приглашали инструкторов, учреждали форму одежды и даже освящали знамена. О своих действиях они доносили непосредственно министрам с просьбами о передаче сведений о новых отрядах «потешных» непосредственно российскому императору, который не раздумывая поддерживал их инициативу.

А.Д. Зиновьев также утверждал, что и большинство учителей не могли обеспечить необходимой подготовки этих структур, поскольку сами не служили в армии, а отставные унтер-офицеры в сельской местности не обладали педагогическим опытом. Исходя из этих обстоятельств, губернатор заявлял о крайней желательности разработки в ближайшее время таких правил, которые обеспечили бы последующее развитие обсуждаемого вопроса и устранили бы опасность искажения первоначальной идеи создания «потешных рот». Под влиянием таких причин, благодаря поспешности и неосмотрительности, по мнению А.Д. Зиновьева, не существовало гарантий в том, что, в особенности в городах, «молодёжь применит свою строевую выправку для поддержания порядка, а не наоборот для борьбы с ним» [8, л. 27 об.]. В своей резолюции на полученной докладной записке П.А. Столыпин вновь написал: «Я совершенно согласен с А.Д. Зиновьевым» [8, л. 25].

Приблизительно такие же мысли были высказаны министру внутренних дел тверским губернатором, действительным статским советником Н.Г. фон Бюнтингом, который 30 ноября 1910 г. в своем письме отмечал, что в Тверской губернии в городе Бежецке по инициативе начальника дистанции Московско-Виндаво-Рыбинской железной дороги была сформирована детская «потешная дружина» численностью до 15 человек. Обучение осуществлял рабочей станции Бежецк под наблюдением брата начальника станции.

В городе Осташков с 1 июня начальником Осташковского отделения Санкт-Петербургского жандармского полицейского управления железных дорог была сформирована детская дружина численностью в 220 человек, в возрасте от 8 до 15 лет. Такую же дружину предлагал организовать в Осташковском уезде один сельский священник в своём приходе.

В городе Старице с 23 августа по инициативе мест-

ного отдела Союза русского народа сформирована Потешная дружина под названием «Старицкая соколиная потешная рота» численностью до 200 человек в возрасте от 10 до 15 лет. Она состояла при 2-й роте 25 сапёрного батальона, расположенного в городе Старице. Обучает потешных штабс-капитан батальона по составленный им лично программе.

Губернатор отмечал, что сочувственно относился «к учреждению потешных детских дружин и военно-школьных отрядов, для обучения детей гимнастике и военному строю и для внушения им идей патриотизма, порядка и дисциплины» [8, л. 45 об.]. Однако при отсутствии законодательных основ и руководящих положений учреждение и функционирование «потешных рот» вызывают многочисленные вопросы.

Среди них ключевыми были: предоставлено ли это право частным лицам, общественным учреждениям и частным обществам (и каким именно); требуется ли для образования детских дружин особое разрешение и, в утвердительном случае, от кого зависит подобное разрешение и каким порядком оно должно быть выдано; на ком лежит обязанность ближайшего надзора за ходом дела в дружинах; должны ли образовываться потешные дружины или военно-школьные отряды только при начальных училищах (сельских или также и городских) и при том только из среды учащихся в них, или же могут формироваться также из детей и юношей, не обучающихся и даже не обучавшихся в школах; какого возраста должны быть дети, входящие в состав дружины; в чем главным образом должны состоять занятия с детьми, записавшимися в состав дружины; могут ли детидружинники иметь какую-либо форму и в чем должна состоять таковая; могут ли дружины иметь знамена или стяги и какие именно (по какому и кем утвержденному образцу); могут ли дети, показавшие успехи при занятиях в потешных ротах, получать особые поощрительные значки и какого и кем утвержденного образца и, наконец, могут ли быть разрешаемы и кому – устройство в пользу потешных дружин и военно-школьных отрядов благотворительные увеселения и лотерей, а также сбор пожертвований по подписным листам и т. п. [8, л. 45 об.-46].

Из многочисленных вопросов, большинство из которых не могло быть удовлетворено исчерпывающими ответами, вытекала главная авторская идея: государство должно взять в свои руки школьное дело и воспользоваться опытом управления, накопленным им в иных областях жизнедеятельности. Об этом говорил основной вывод, сделанный губернатором. Он отмечал, что «нежелательно и даже опасно оставление этого дела без точной регламентации и постоянного надзора, в особенности там, где организацией потешных рот могут воспользоваться несочувствующие правительству элементы для сплочения в своих видах юношества (в особенности на фабриках)» [8, л. 46].

Однако государство, взяв в свои руки школьное дело, пыталось ошибочно перенести на него формы управления, которые им были выработаны в иных областях жизни. По словам педагога и общественного деятеля того периода, Николая Васильевича Сперанского: «Строгая иерархическая подчиненность и беспрекословное повиновение младших чинов старшим уместны в армии и на полицейской службе; но столь живая вещь, как деятельность педагога, подобных форм управления

не допускает» [10, с. 140]. Вероятно, именно в этом заключалась причина неудач задуманных мероприятий. Подтверждением сказанному является то обстоятельство, что с началом Первой мировой войны, когда реальные запросы фронта потребовали реализации ранее намеченных планов военной подготовки, правительство отказалось от жесткой регламентации педагогических и молодежных инициатив, смирилось с мнимыми политическими угрозами возможных их последствий.

Правда, этому предшествовало еще одно важное событие. В самом конце января 1911 г. состоялось специальное заседание Совета министров, посвященное вопросу о «потешных полках». Констатируя желательность «поставить дело школьной подготовки к военной службе и обучения строю возможно правильно и прочно», отмечалось, что намеченное было лишено «какого-либо общего направляющего руководства», создававшиеся по преимуществу в городах и по частному почину, эти структуры «носят совершенно случайный характер». Наконец, утверждалось, что не достигалась главная цель, первоначально определенная самим императором: «обучения строю и гимнастике в деревенских и в начальных школах, через которые проходит главный контингент новобранцев, комплекующих армию» [4, с. 83].

Николай II ознакомился с содержанием Журнала заседаний Совета министров только 22 марта 1911 г., т. е. спустя почти два месяца с момента его составления. При этом он оставил характерный знак рассмотрения «%», не удостоив документ особой резолюцией. В ситуациях, когда принимаемые решения имели экстренный характер, Особые журналы утверждались императором чаще всего на следующий день, а при отсутствии срочности рассматриваемых дел, это происходило примерно в течение месяца после заседания. В данном случае срок был явно превышен, что, вероятно, можно трактовать как определенное охлаждение интереса к рассматриваемой проблеме. Парады «потешных» еще проходили на Марсовом поле в 1911 и в 1912 гг., однако в годы Первой мировой войны движение утратило массовый характер.

Причинами падения интереса к этой форме постановки воспитания подростков, помимо обозначенных уже опасений, исходивших непосредственно от российских ведомств, причастных к его руководству, видятся в ограниченных возможностях «потешного движения» в осуществлении самореализации подростков, в несомненном стремлении организаторов заслужить одобрение вышестоящих инстанций и даже самого императора. Так, создатель первого отряда «потешных» А.А. Луцкевич в своих воспоминаниях откровенно рассказывал о том, что воспользовался высокой оценкой, данной Николаем II его подопечным, добился приема на «высочайшем уровне» и получил почетное звание и «усиленную пенсию по 1200 руб. в год, с причислением меня к Военному Министерству» [2, с. 57] (вместо положенных 900 руб.).

Движение «потешных», нацеленное на участие в парадах, способствовало развитию в учащихся самодисциплины, организованности, чувства коллективизма, однако препятствовало проявлению инициативности, самостоятельности, самовыражения, своей индивидуальности, т.е. всего того, на что в идеале должна была быть ориентирована система школьного образования.

Библиографический список

1. *Гэфнер О.В.* Военное и патриотическое воспитание молодежи в начале XX в.: «потешное» движение в городах Западной Сибири // Вестник Омского университета. 2010. № 2. С. 162–172.
2. *Луцкевич А.А.* Бахмутские «потешные»: (Автобиограф. очерк организатора «потешных» А.А. Луцкевича). Бахмут: тип. И.Х. Новикова, 1912. 62 с.
3. *Назимов С.И.* Русское потешное войско: История его происхождения и развития: Теория и практика дела в наши дни. М.: тип. т-ва И.Д. Сытина, 1911. 162 с.
4. Особые журналы Совета министров Российской империи. 1909–1917 гг. / 1911 год. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2002. 592 с.
5. *Райт Д.* Подготовка граждан: царский режим и военное обучение молодежи // Последняя война императорской России. Сб. ст. под ред. О.Р. Айрапетова. М., 2002. С. 43–64.
6. *Редигер А.Ф.* История моей жизни. Воспоминания военного министра. В 2-х томах. М.: «Канон-пресс-Ц», «Кучково поле», 1999. Т. 2. 528 с.
7. Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА). Ф. 400. Оп. 3. Д. 4604. Л. 1.
8. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1276. Оп. 6. Д. 460. Об организации детских потешных полков.
9. Солдатская служба и жизнь // Сельский вестник. 1907. № 138. 27 июня.
10. *Сперанский Н.В.* Борьба за школу. М.: М. и С. Сабашниковы, 1910. 240 с.

References

1. *Gefner O.V.* Military and patriotic education of youth in the beginning of XX century: “peshnoe” movement in the cities of Western Siberia // Bulletin of Omsk University. 2010. № 2. P. 162-172.
 2. *Lutskevich A.A.* Bakhmut “peshnykh”: (Autobiogr. sketch of the organizer of “peshnykh” A.A. Lutskevich). Bakhmut: type. I. Kh. Novikov, 1912. 62 p.
 3. *Nazimov S.I.* Russian poteshnoe vossoi: The History of its Origin and Development: Theory and Practice in Modern Times. Moscow: publishing house of I.D. Sytin, 1911. 162 p.
 4. Special Journals of the Council of Ministers of the Russian Empire. 1909-1917 / 1911. Moscow: The Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN), 2002. 592 p.
 5. *Wright D.* Preparation of citizens: tsarist regime and military training of youth // The last war of imperial Russia. Sb. of articles, ed. by O.R. Ayrapetov. M., 2002. P. 43-64.
 6. *Rediger A.F.* History of my life. Memories of the Minister of War. In 2 volumes. M.: Canon Press-C, Kuchkovo Pole, 1999. T. 2. 528 p.
 7. Russian State Military Historical Archive (RGVIA). F. 400. Op. 3. D. 4604. L. 1.
 8. Russian State Historical Archive (RGIA). F. 1276. Op. 6. D. 460. On the organization of children’s poteshny regiments.
 9. Soldier’s service and life // Rural Herald. 1907. № 138. 27 June.
 10. *Speransky N.V.* Struggle for School. M.: M. and S. Sabashnikov, 1910. 240 p.
-

АЛЕШИНА Л.В.

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

ALEOSHINA L.V.

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

**АППОЗИТИВНЫЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ КАК СРЕДСТВО НОМИНАЦИИ ЛИЦ МУЖСКОГО ПОЛА
В ИДИОСТИЛЕ Н.С. ЛЕСКОВА**

APPOSITIVE PHRASES AS A MEANS OF NOMINATION MALE PERSONS IN THE IDIOSTYLE N.S. LESKOVA

Одним из средств выражения авторской интенции в идиостиле Н.С. Лескова являются аппозитивные словосочетания, большинство из которых являются сложно-дефисными номинациями лиц мужского пола. Было установлено, по каким признакам даётся характеристика лица, проанализировано контекстное окружение аппозитивных словосочетаний, выявлены функции рассматриваемых конструкций, среди основных функций можно назвать компрессивную, компрессивно-оценочную, стилизаторскую, ритмико-композиционную, структурно-композиционную.

Ключевые слова: Лесков, аппозитивные словосочетания, характеристика лица, контекст

One of the means of expressing the author's intention in N.S. Leskov's idiostyle are appositive phrases, most of which are difficult-hyphenated nominations of males. It was established by what signs the characterization of the face is given, the contextual environment of appositive phrases was analyzed, the functions of the structures under consideration were identified, among the main functions can be called compressive, compressive-evaluative, stylistic, rhythmic-compositional, structural-compositional.

Keywords: Leskov, appositive phrases, facial characteristics, context

В последние годы наблюдается повышенный интерес к сложносоставным конструкциям разных типов, в том числе к существительным с одиночным приложением. В этих сложно-дефисных конструкциях определяющие компоненты имеют тот же денотат, что и определяемый компонент, и вступают с ним в аппозитивные отношения, суть которых в том, что приложения «именуют предмет и одновременно приписывают ему признак через отношение к другому предмету – таким образом создается препозитивная номинация» [6, с. 12].

Одиночные приложения не просто дают иное наименование, но зачастую являются одним из средств выражения авторской оценки обозначаемого лица, предмета, явления. В текстах художественных и публицистических произведений, а также в эпистолярной Н.С. Лескова нами выявлено 538 аппозитивных словосочетаний, что не может быть случайным у писателя, тщательно работавшего над языком своих произведений, переписывавшего черновики, по его собственному выражению, «вдоль» и «впоперек».

Подавляющее большинство аппозитивных словосочетаний (499) именуют лицо, при этом 388 из них являются сложно-дефисными номинациями лиц мужского пола. Для выявления роли этих конструкций в выражении авторской интенции следует установить определяемый и определяющий компоненты, выявить семантические отношения между ними, проанализировать контекстное окружение.

Определяемым компонентом в рассматриваемых аппозитивных словосочетаниях в основном являются

существительные, обозначающие лицо по следующим признакам:

- по гендерному признаку: мужик-леженка, мужик-лесокрад, мужичок-пахарь, шельма-мужик;
- по гендерно-возрастному признаку: мальчик-калека, мальчишка-лакейчонок, товарищи-ребятишки, юноша-фанатик, старик-сборщик, паренек-братец;
- по родственным и семейным отношениям: батюшка-баловник, брат-разбойник, деспот-муж, самодур-отец, дядюшка-болтушка, дядя-американец, жених-реалист, зять-живописец, красавец-сын, супруг-солдат, фаворит-внучек, сирота-мальчуган;
- по социальному статусу, сословному положению: арестант-мужчина, аристократ-ботаник, барон-сепаратист, боярин-разбойник, герцог-incognito, гражданин-собственник, граф-хозяин, дворянин-помещик, князь-правовед, латыш-камердинер, лакей-каналья, немец-управитель, мещанин-прасол, пройдоха-барин, работник-немец, слуга-француз, слуга-турист, хозяин-калачник, чудаки-хозяин;
- по национальности, расовой принадлежности: еврей-лекарь, еврей-фактор, жид-банкир, латыш-камердинер, негр-гражданин, негр-невольник, немец-булочник, немец-доктор, поляк-блужник, поляк-евангелик, поляк-неслух, поляк-родитель, поляк-скрипач, руссин-униат, татар-мировицки, француз-портной, халатник-татарин, хохол-штундист, чех-патриот, турок-купец, разбойник-шваб;
- по убеждениям, политическим взглядам: еретик-нововер, нигилист-крепостник, нигилист-

постепеновец, патриот-националист, схоластик-идеалист, фанатик-запопцеванец, мистик-кокодез;

– по религиозным взглядам: *христианин-практик, обрядовец-расколник, скопец-селянин, новокрещенец-еврей, сектант-рационалист;*

– по месту жительства: *пинчук-простолоудин, елисеевец-аристократ, елисеевец-господин, старожил-елисеевец;*

– по принадлежности к учебному заведению: *кадет-арестант, кадет-старец, студент-поляк, слушатель-мужчина;*

– по отношениям с людьми: *друг-мужчина, друг-потаковец, друг-стречник, приятель-вестовиц, приятель-художник, собрат-винокур, товарищи-офицеры, коноводы-завоеватели;*

– по образу жизни: *бродяга-охотник, вертопрах-чужеземец, домосед-русак;*

– по профессии, роду занятий, выполняемой трудовой деятельности, в том числе:

а) по отношению к воинской обязанности, по воинскому званию: *адъютант-презентатор, генерал-немец, забияка-гусар, корнет-хохол, солдатик-охотничек, улан-ремонтёр, офицер-спаситель, полковник-интриган, изменник-комендант, денщик-хохол, новобранец-жидовин;*

б) по профессии, деятельности, связанной с искусством, творчеством: *архитектор-француз, беллетрист-фотограф, горе-критик, жанрист-литератор, живописец-мальчишка, издатель-редактор, композитор-драматург, литератор-нетерпеливец, писатель-романтик, писатель-космополит, писатель-мудрец, пошляк-редактор, поэт-литератор, тапер-немец, фотограф-жид, художник-творец;*

в) по духовному званию (сану): *архиерей-монах, атлет-черноризец, кардинал-дипломат, красавец-священник, красавец-монах, поп-лихоимец, протодиакон-монах, богатырь-диакон;*

г) по деятельности, связанной с торговлей, финансовыми операциями: *барышник-жид, барышник-цыган, купец-корабельщик, грабитель-купец, купец-лабазник, купец-сын, откупщик-кровопийца, ростовиц-литератор, фактор-еврей, теотерик-финансист;*

д) по профессии, деятельности, связанной с врачебной практикой: *врач-акушер, врач-мужчина, доктор-немец, материалист-врач, лекарь-лгун;*

е) по профессии, деятельности, связанной с гражданской службой: *пройдоха-чиновник, михрютка-судья, стряпчий-ходебщик, квартальный-антикварий, посол-француз, уродец-канцелярист, шпион-сенатор;*

ж) по профессии, деятельности, связанной с образованием, воспитанием: *профессор-специалист, профессор-хлыщ, учитель-немец, учитель-француз, гувернер-француз;*

з) по деятельности, связанной с производством, ремеслом: *собрат-винокур, негодяй-фабричный, энциклопедист-ремесленник, промышленник-алеут, фермер-арендатор, заводчик-помещик, француз-портной, хозяин-калачник, инженеры-бессребреники, немец-булочник, нигилист-корректор, рабочий-штукатур;*

и) по деятельности, связанной с транспортировкой людей: *трясучка-извозчик, ямицк-малорусс;*

– к) по деятельности, связанной с сельским хо-

зяйством: *крестьянин-невежда, крестьянин-пчеловод, пастух-мальчик/*

В 57 сложно-дефисных номинациях лиц мужского пола определяемым компонентом являются антропонимы. В большинстве случаев это имена лесковских героев, а также имена исторических личностей, героев литературных произведений, библейских персонажей: Гамлет-отец, Герцен-сын (старший сын А.И. Герцена); Давид-царь (по Священному писанию второй царь Израиля); Исаак-сириец (один из Отцов Церкви, живший в Ассирии и Сирии во второй половине VII века); Иуда-предатель; Иустин-философ (раннехристианский богослов и философ); Кузька-бог (крепостной Кузьма Алексеев, в 1808 г. объявивший себя пророком, прозванный «Кузька – мордовский бог»); Кузьма-домочадец (верный слуга князя Андрея Юрьевича Боголюбского); Никола-князь (Святослав Луцкий, сын черниговского князя Давида Святославича, правник Ярослава Мудрого, в 1106 г. принявший постриг в Киево-Печерской лавре под именем Николай); Петруша-воитель (Петр I); Платон-философ; Тришка-разбойник (Тришка-Сибиряк разбойничал в 30-е годы XIX в. в Смоленском уезде, слыл защитником обездоленных); Филарет-милостивец (Филарет Сергиевский, ректор Московской духовной семинарии, член цензурного комитета); Шевченко-поэт; Шевченко-художник.

При всей значимости определяемого компонента в типологии аппозитивных словосочетаний классифицирующей единицей является определяющий компонент, поскольку именно он выражает смысловые отношения между компонентами. Определяющие компоненты мы, вслед за Т.И. Кочетковой, подразделяем на классифицирующие, классифицирующе-характеризующие и собственно характеризующие [6, с. 5].

Ряд рассматриваемых конструкций относится к аппозитивным словосочетаниям с классифицирующим компонентом, который находится с определяемым компонентом в отношениях «частное-общее». «Компонент-классификатор («определяющее») служит целям различения «одушевленных» предметов одного класса путем именованья предмета как представителя подмножества определенного множества» [6, с. 21]: *жанрист-литератор, писатель-романтик, художник-дилетант, художник-повествователь, художник-творец, критик-фельетонист, купец-корабельщик, купец-лабазник, помещик-земледелец, помещик-ростовиц, рабочий-штукатур, крестьянин-пчеловод, слуга-камердинер, стряпчий-ходебщик, хозяин-книгопродавец, хозяин-ремесленник, арестант-пекарь, арестант-староста, улан-ремонтёр, гусар-ремонтёр, врач-акушер.*

Конструкции с определяемым антропонимом в основном представлены аппозитивными словосочетаниями с классифицирующе-характеризующим компонентом, который даёт дополнительную информацию о лице, характеризуя его по какому-либо объективному признаку:

– по роду деятельности: *Ахилла-дьякон, Зенон-златокузнец, Иустин-философ, Капитон-сводчик, Ковза-кузнец, Лукьян-дьячок, Мирон-кучер, Павел-дьячок, Памфалон-скоморох, Разлюляй-гудошник, Севастьян-изограф, Сергей-дьячок, Тараска-шорник, Шевченко-поэт, Фалалей-мореход, Тивуртий-доимщик, Раввула-темничник, Никодим-мироварник;*

– по свойствам натуры, чертам характера, а также по поведению, определяемому такими свойствами, чертами: *Анастас-душегубец, Ахилла-воин, Иуда-предатель, Разлюляй-измигул, Тришка-разбойник, Фермуфий-молчальник, Филарет-милостивец;*

– по отношениям родства, положению в семье: *Гамлет-отец, Герцен-сын, Кузьма-домочадец, Левель-вдовец;*

– по социальному положению, статусу: *Давид-царь, Кузька-бог, Никола-князь, Хлопов-аристократ;*

– по месту проживания: *Исаак-сириец, Руфин-византиец;*

– по вероисповеданию, национальности и вероисповеданию: *Федор-христианин, Абрам-жидовин;*

– по интересам, увлечениям: *Антон-астроном.*

Большинство сложно-дефисных номинаций лиц мужского пола относится к аппозитивным словосочетаниям с классифицирующим компонентом, когда именование предмета (в нашем случае лица) сопровождается его характеристикой. Этот тип аппозитивных словосочетаний, в свою очередь, делится на подтипы.

I. Сложно-дефисные номинации лица, дающие двойное его именование, когда определяющий компонент косвенно характеризует лицо по следующим признакам:

– по роду занятий, профессии: *аристократ-ботаник, еврей-кормчий, еврей-кучер, жид-банкир, зять-живописец, зять-лекарь, латыш-камердинер, мужичок-пахарь, муж-лакей, немец-булочник, поляк-скрипач, приятель-художник, сын-ритор, сосед-ремесленник, старик-сборщик, француз-портной, князь-правовед, помещик-ростовщик, турок-купец и т.д.;*

– по социальному статусу: *елисеевец-аристократ, елисеевец-господин, жид-хозяин, заводчик-помещик, казак-господин, квартальный-князь, негр-гражданин, негр-невольник, пинчук-простолюдин, помещик-дворянин, поэт-царь, родственник-простолюдин, сосед-дворянин, сосед-помещик, художник-государь, художник-помещик, шпион-сенатор, поляк-блужник, мужичок-серячок;*

– по национальности: *архитектор-француз, барышник-цыган, богач-византиец, всадник-татарчище, генерал-немец, губернатор-француз, денщик-хохол, доктор-немчин, дядя-американец, корнет-хохол, промышленник-алеут, студент-поляк, фактор-еврей, фотограф-жид, хозяин-англичанин, ящик-малорусс, разбойник-шваб;*

– по принадлежности к религиозному объединению, идейному течению: *дядя-старовер, еврей-талмудист, хохол-штундист, руссин-униат, нигилист-постепеновец, патриот-националист, писатель-космополит, поляк-евангелик, поляк-панславист, барон-сепаратист, материалист-врач, сектант-рационалист, литератор-нетерпеливец, еретик-нововер.*

II. Сложно-дефисные номинации лица, дающие его характеристику по каким-либо объективным функциональным свойствам: *адъютант-презентатор, батюшка-баловник, боярин-советчик, волонтер-гаситель, еврей-сдатчик, жид-наемщик, мужик-лесокрад, приятель-вестовщик, специалист-спаситель, трясушка-извозчик, татарин-мировицк, фанатик-*

запоцеванец, помещик-хвостун, мужик-леженка, офицер-спаситель, друг-потаковщик, друг-стречник, Фермуфий-молчальник, коновод-завоеватель, художник-практик.

III. Сложно-дефисные номинации лица, дающие его образную, метафорическую характеристику, у Лескова представлены единичными конструкциями: *Саша-розан, сокол-сын, лакомка-сторож, беллетрист-фотограф.*

IV. Сложно-дефисные номинации лица, семантика которых включает коннотативные компоненты. Такие аппозитивные словосочетания, являясь эмоционально-оценочными, дают характеристику лица, чаще отрицательную, реже положительную, в единичных случаях снисходительно-ироничную:

1) отрицательная оценка:

– по внешнему виду: *михрютка-судья, профессор-хлыщ, уродец-канцелярист, людоед-дикарь;*

– по умственным качествам, уровню образования: *Иосафушка-дурачок, Памфила-дурак, Филатушка-дурачок, крестьянин-невежда, самозванец-финансист;*

– по поведению, поступкам: *забияка-гусар, изменник-комендант, Иуда-предатель, негодяй-муж, откупщик-кровопийца, пройдоха-барин, профессор-фонфарон, Разлюляй-измигул, самодур-отец, блудяга-сын, полковник-интриган, поляк-неслух, поплихоимец, поп-чудила, пошляк-редактор, лекарь-лгун, Тришка-разбойник, шельма-мужик, деспот-отец, дядюшка-болтушка, горе-критик, кривосуд-врач, посредник-взяточник;*

2) положительная оценка:

– по внешнему виду: *красавец-монах, красавец-сын;*

– по умственным качествам: *специалист-мыслитель, человек-мудрец, писатель-мудрец;*

– по поведению: *Филарет-милостивец, христианин-практик, дока-сторож, поэт-человеколюбец, инженеры-бессребреники;*

3) снисходительно-ироничная оценка: *мистик-кокодез, чудаки-хозяин, Манька-плутовка, мужичок-вахлачок, жмотик-скряга.*

К особенностям идиостиля Лескова можно отнести значительное количество конструкций, в которых приложение занимает препозицию по отношению к определяемому слову, что, являясь проявлением инверсии, придаёт приложению подчёркнутую значимость: *кривосуд-врач, богатырь-диакон, грабитель-купец, деспот-муж, изменник-комендант* и др. В этих случаях препозиция приложений подчёркивает их атрибутивный характер, причём большинство препозитивных приложений выполняют эмоционально-оценочную функцию: *Может быть, ее кроткий красавец-сын и точно более всего обладал качествами, нужными для сосредоточенной, самосозерцательной и молитвенной жизни <..>* («Обойдённые»); *Я перевожу тут для одного пошляка-редактора кое-что в газету <..>* («Некуда»); *<..> воспрепятствуйте этому грубому мнению, которое имеет насчет красоты ваши циник-дядя <..>* «На ножках») и т.д.

Поскольку определяющий компонент в аппозитивных словосочетаниях грамматически не отличается от определяемого, установить, где главное, определяемое, слово, а где приложение к нему, можно лишь семантически. В большинстве случаев трудностей при этом

не возникает. Так, в аппозитивных словосочетаниях, включающих антропоним, именно он обычно является определяемым компонентом: *Платон-философ, Руфин-византиец, Ян-отравитель* и т.д.

Очевидна зависимая роль компонента, дающего характеристику лица: *поэт-страдалец* → поэт, проживший тяжёлую жизнь, испытавший много страданий: *Из остальных трех речей две были произнесены по-русски и одна по-польски, как бы в значение общего горя славян, пришедших отдать последний долг мало-российскому поэту-страдальцу* («Последняя встреча и последняя разлука с Шевченко»); *муж-старик* → муж был старым человеком: *Она <..> год как овдовела после мужа-старика, которому ее продали ради выгод и который безумно ревновал ее ко всем* («На ножах») и т.п.

В сложно-именующих аппозитивных словосочетаниях, где ни один компонент не содержит ни оценочного, ни образно-характеризующего слова, установить определяющий характер препозитивного компонента позволяет контекст. Например: *кадет-арестант* → кадет, в наказание посаженный под арест: *<..> особенная же забота у него шла о кадетках-арестантках, которых сажали на хлеб на воду, в такие устроенные при Демидове особенные карцеры, куда товарищи не могли оставить арестантам подаяние* («Кадетский монастырь»); *либерал-турист* → русские, путешествующие по Европе как туристы, придерживающиеся либеральных взглядов: *По соображениям Райнера, самым логическим образом выведенным из слышанных рассказов русских либералов-туристов, раздумывать было некогда: в России каждую минуту могла вспыхнуть революция <..>* («Некуда»); *немец-инспектор* → инспектор, по национальности немец: *Дверь в нашу комнату с шумом распахнулась, и немец-инспектор быстро пробежал в сопровождении двух сторожей* («Смех и горе») и т.п.

Однако иногда сложно решить, какой из двух компонентов является определяемым, а какой определяющим. Так, в аппозитивном словосочетании *иностранец-пианист* в качестве потенциального предиката можно рассматривать оба компонента: иностранец, который был пианистом; пианист, который был иностранцем: *Графиня Екатерина Захаровна <..> в это время принимала у себя какого-то иностранца-пианиста <..>* («Совместители»). Нельзя однозначно сказать, какой компонент является приложением в конструкции *литератор-ростовщик*: речь идёт о человеке, который был и литератором, и ростовщиком: *<..> Данка нашла себе избранника где-то совсем на стороне, какого-то Степана Александровича Головцына, которого встретила раз у литератора-ростовщика Тихона Ларионовича <..>* («На ножах»). Тесный «сплав» компонентов в номинации *нигилист-крепостник* подчёркивается контекстом: *Этот генерал был первый экземпляр размножившегося впоследствии до бесконечности вида нигилистов-крепостников <..>. С досады на «девятнадцатое февраля» у генерала все перемешалось в такой хаос, что уже никакими реактивами не удалось бы теперь разъединить в нем генерала от нигилиста <..>; социалиста, апробирующего мнения Искандера, от крепостника* («Русское общество в Париже»).

В некоторых случаях, как отмечает Г.И. Шипулина, наблюдается «своего рода тавтология», когда оба ком-

понента «обозначают синонимичные или близкие по значению слова, имеющие один денотат и вносящие в его значение некоторые семантические оттенки; выделение определяемого существительного и приложения здесь невозможно» [11]. См., например: *«Домашнюю беседу» надлежит издавать именно сему А. Аскоченскому вместо теперешнего ее издателя-редактора В. Аскоченского* («Последнее слово г. д-ру Аскоченскому»); *Если бы ты убил человека нашего княжества и святой веры нашей, тогда я бы тебя осудил <..>, но как же я тебя осужу, когда ты убил врага-супостата <..>!* («Легенда о совестном Даниле»); *Знаешь, у одного какого-то жмотика-скряги мальчишка был вроде твоего нигилиста* («Божедомь»); *В этой общей яме были тесно сбиты вместе и злодеи-душегубцы, и воры, и неплательщики* («Аскалонский злодей»).

Также нельзя установить определяемый и определяющий компоненты в сложно-дефисных конструкциях, где обе лексемы, не будучи синонимами, абсолютно равноправны, например: *<..> К Кесарю Степановичу был вхож <..> местный квартальный, которого, помнится, как будто звали Дионисий Иванович или Иван Дионисович. Он был полухохол-полуполяк* («Печерские антики»).

М.А. Дрога отмечает, что контекст, как правило, содержит «слова-стимулы, которые «предсказывают», предопределяют появление составного наименования и способствуют правильному пониманию его значения» [5, с. 16]. Действительно, контекстное окружение многих рассматриваемых сложно-дефисных номинаций содержит слова-стимулы, играющие разную роль.

1) Контекст содержит развёрнутые описательные конструкции, обуславливающие восприятие аппозитивных словосочетаний в тех случаях, когда характеризующим компонентом выступает требующее пояснений слово. Так, в статье «Русский драматический театр в Петербурге» в аппозитивном словосочетании *беллетрист-фотограф* определяющее слово употребляется в значении 'перен. разг. Художник, писатель и т.п., буквально воспроизводящий в своем творчестве явления действительности' (Ефремова), которое предельно ясно раскрывается в контексте: *<..> провинциальная русская актриса, дебютировавшая здесь на Александринском театре в «Ночном», очень напоминает наших беллетристов-фотографов: ничего художественного, ничего творящего, но передающее верно все мелочи и очень скоро наскачующее*.

О том, что конструкция *людоед-дикарь* даёт эмоционально-оценочную характеристику лица именно по внешнему виду, также можно судить по контексту: *Растрепанная и всклокоченная голова Препотенского, его потное, захватанное красным кирпичом лицо, испуганные глаза и длинная полураздетая фигура, нагруженная человеческими костями, а с пояса засыпанная мелким третьим кирпичом, издали совсем как будто залитая кровью, делала его скорее похожим на людоеда-дикаря, чем на человека, который занимается делом просвещения* («Соборяне»).

Конструкцию *самозванец-финансист* мы отнесли к разряду аппозитивных словосочетаний, где определяющий компонент даёт оценку лица по уровню образования, в опоре на следующий контекст: *...улуч-*

шение монетной системы и отыскание средств к покрытию долгов могут приводить в затруднение разве самозанцев-финансистов, кое-как знакомых с наукой о финансах, по одним книгам, но никак не могут приводить в затруднение человека, знающего средства России и сознающего законы и условия рациональной финансовой администрации <..> («О русском государственном бюджете на 1862 г.») и т.д.

Характеризующий компонент аппозитивного словосочетания *мальчик-калека* конкретизируется придаточной определительной частью: <..> у *Водопьянова* был <..> *мальчик-калека*, у которого ноги стояли *иксом* в разные стороны <..> («На ножах»).

Придаточная определительная часть, относящаяся к сложно-дефисной номинации *фанатик-запопцеванец*, даёт представление о мировоззрении представителей этой секты, готовых на добровольное самоубийство по религиозным мотивам: *Я припомнил себе одного фанатика-запопцеванца*, который заморил себя голодом во славу Христову <..> («На краю света»).

В аппозитивном словосочетании *мистик-кокодес* определяющим компонентом является галлицизм *кокодес* '(фр.) ухаживатель' (Чудинов). Однако согласованные и несогласованные определения к номинации *молодые люди* позволяют считать, что этот компонент в данном случае синонимичен существительному *щёголь*: *В обществе появился забавный и курьезный тип мистика-кокодеса*. Причесанные и прилизанные, в особенно длинноватых сюртуках и в безукоризненно чистом белье, молодые люди этого типа появлялись в одном из набожных великоветских домов, который по всей справедливости прозван «главную школу великоветского ханжества» («Новые типы захудалой знати»).

2) В контексте употреблено слово, которое выступает в качестве определяющего компонента аппозитивного словосочетания: *Пойдет священник с своим соседом-мужичком таскать сено из болота – мужичок* вымокнет, и ничего ему, а священник расхворается <..> («Об отношениях современной светской литературы к литературе духовной»); *Заношу препотешное событие*, о чем моя жена с дьяконовым *сыном-ритором* вела сегодня не только разговор, но даже и спор. <..> Спорили о том: Кто всех умнее? *Ритор* говорит, что всех умнее был Соломон, а моя попадьа утверждает, что я <..> («Соборяне»).

3) Определяемый компонент аппозитивного словосочетания предварительно встречается в отдельном употреблении: *Жена из институток может возобладать над мужем* в своем домашнем обиходе, что и случается; но она не может учить и «развивать» *мужа-священника* <..> («Карикатурный идеал»); <..> и *Пинск без пинчуков*, и *пинчуки без Пинска* просто, кажется, даже немислимы. <..> *Пинчук-простолудин* не хочет, чтобы его считали малороссом, литвином или поляком («Из одного дорожного дневника»); У нее теперь есть *bięn aité*, что всем известно, – *поляк-скрипач*, который играет и будет давать концерты, потому *полякам* все дозволяют («На ножах»); Г-н Чернышевский, как *нигилист*, и, судя по его роману, *нигилист-постепеновец*, не навязывает здесь ни одной из теорий <..> («Н.Г. Чернышевский в его романе «Что делать?»»).

4) Оба компонента аппозитивного словосочетания употребляются в контексте: *А сам пробрался потихоньку к сводчику*, к жиду *Капитону*, который знает все, где что продается, и просил его отыскать мне хорошее поле с водою и с пальмовой тенью. *Капитон-сводчик* меня сразу обрадовал («Скоморох Памфалон»); <..> она <..> вышла замуж за *князя С-ва*, в котором только то и было, что он был молод и холост, но совсем необразован, и вдобавок, по совершенной бедности, служил *квартильным*. <..> по распоряжению полицеймейстера к ней был послан с этою бумагою *квартильный-князь* <..> («Юдоль»); <..> и из *крестьян Кромского уезда* я знаю *пчеловодов*, которые ни за что не дают своего меда на канун в церковь; но что им внушает сопротивление общему обычаю тамошних *крестьян-пчеловодов*, – не знаю («Из одного дорожно-дневника»).

5) В контексте употреблено слово, которое затем становится определяющим компонентом аппозитивного словосочетания, а также родственное ему слово: *Интересовалась*, вероятно, этим и моя тетушка *Анна Львовна* и получила от своего мужа в ответ, что *завидное положение проходимки* зависит от щедрости какого-то *разбогатевшего* в индийской компании *англичанина*; но вскоре оказалось, что все это вздор и что *богач-англичанин* был не кто иной, как сам супруг моей тетушки... («Павлин»).

6) В контексте употребляются оба компонента аппозитивного словосочетания, а также их родственные слова: *Подъехали мы к посольскому дому*, остановились; *француз* мой вылез и за зеркальные двери в подъезд ушел <..>. <..> я вижу – *французский посол* в мундире и во всех орденах скоро сел и поскакал, а возле меня как из земли вырос этот мой *посол-француз* <..> («Пигмей»).

7) В контексте встречается слово, с которым определяющий компонент аппозитивного словосочетания находится в отношениях производности: *Это был прелестнейший человек во всех отношениях: умный, воспитанный, добрый и необыкновенно красивый*. <..> *красавец-священник* с первых же дней нежно любил необыкновенно с ним схожую красавицу-дочку <..> («Мадемуазель попадьа»); <..> *Никодим-мироварник*, который продавал *миро*, – он стал всем рассказывать, что *Федора* грешно и слушать <..> («Сказание о Федоре-христианине и о друге его Абраме-жидовине»).

В некоторых случаях наличие в контексте производящего позволяет понять значение определяющего компонента. Так, в аппозитивном словосочетании *солдатики-охотнички* приложение *охотничек* – уменьшительно-ласкательное к *охотник* 'лицо, по вызову добровольно идущее для выполнения чего-нибудь' [10]: «Кто, благодетели, *охотники* на ту сторону переплыть и канат перетянуть, чтобы мост навесить?» <..> Но только что два *солдатики-охотнички* вылезлись и поплыли, как сверкнет пламя, и оба те солдатика в *Койсу* так и нырнули.

8) В контексте употреблено и слово, выступающее в качестве определяющего компонента аппозитивного словосочетания, и его производящее: *Селиван* <..> жил в *мальчиках* у *калачника* и продавал *калачи* за *Орловской заставой*. <..> *Хозяин-калачник* очень хвалил *Селивана* <..> («Пугало»).

9) Контекст содержит слово, родственное слову-приложению: <..> *вот вам, батюшка-баловник, лобуйтесь на свою балованную дочку!* («Некуда»); *Негр-невольник не изобличал в себе многих сторон, оказавшихся в негр-гражданине, несмотря на то, что и теперешнее его гражданство стеснено сетью разных законоположений свободной республики* («Русские женщины и эмансипация»); *Пока из Адмиралтейской части явились запыхавшийся пристав и офицер-спаситель, а также и спасенный утопленник, нервный и энергический генерал Кокошкин вздремнул и освежился* («Человек на часах»).

10) Контекст содержит ряд слов, родственных слову-приложению: *Трудно надеяться, что придет такой год, в который неурожай постигнет всю Россию <..>, и явится невозможность приобретать вино из других винокурень. Нам непонятно, как пензенские заводчики, постоянно нуждаясь год от году более и более в деньгах, утешают себя любимой мечтою поправить когда-либо свои дела продажей вина по таким ценам, которые сразу сделают их Крезами, и не хотят обратить внимание на то, как ведут дела их братья-винокуры других мест <..>, где винокуренье служит источником возвышения сельского хозяйства и довольства обитателей* («Очерки винокуреньной промышленности»).

11) В контексте может быть производящее определяющего компонента и родственное слово: *Мужик-леженка был, Есафейка, – все лежнем лежал, ничего не работал <..>* («Грабёж»).

12) Контекст содержит слова-ассоциаты, относящиеся к той же тематической группе, что и определяющий компонент аппозитивного словосочетания: <..> *был у этой госпожи старший сын в училище, и был он первый потаскун, и ленивый нетяг <..>. Выходит такое счастье этому ее блудяге-сыну что переводят его в высший класс* («Запечатленный ангел»).

13) Контекст содержит и определяющий компонент в отдельном употреблении, и его производящее, и слова-ассоциаты: *А наши почтенные немцы-булочники и русские пекаря? <..> на пекарей и булочников жалуются все за легковесные булки и хлебы, за которые берут, однако ж, очень дорого. У немца булки – с детский кулачок, а цену берут красную! У пекаря как будто и недорог низший сорт, но тесто с песком* («Разные случаи из внутренней жизни России»).

14) В контексте употребляются слова, находящиеся в синонимических отношениях с характеризующим компонентом аппозитивного словосочетания (<..> *за несколько дней ранее в эту самую яму <..> был помещен и прикован на пять цепей за руки и за ноги, и за шею береговой злодей, по имени Анастас-душегубец. Он был известный разбойник* («Аскалонский злодей»).

Уже из анализа контекстного окружения видно, что аппозитивные словосочетания зачастую относятся к ключевым словам текста, поскольку, как справедливо отмечает Л.А. Рыбакова, приложение «является производным индивидуально-авторского осмысления действительности» [9, с. 34]. На это обращают внимание и другие исследователи. Так, И.В. Величко, подчёркивает, что «употребление и функциональная специализация приложений как фактов номинационно-синтаксического семиозиса маркировано интенциями языковой личности автора» [2, с. 9]. Поэтому наиболь-

ший интерес представляет выявление функций рассматриваемых конструкций в идиостиле Н.С. Лескова.

Сложно-дефисные номинации выполняют прежде всего компрессивную функцию, передавая значение сложного словосочетания или предложения, в чём проявляется стремление к экономии языковых средств, проявляющееся на всех языковых уровнях, в данном случае на синтаксическом.

Аппозитивным словосочетаниям с классифицирующим компонентом, который находится с определяемым компонентом в отношениях «частное-общее», помимо компрессивной, свойственна информативная функция. В этих случаях «использование приложений в тексте имеет своей целью дать дополнительную информацию о денотате, уточнить, конкретизировать, дать видовое название, назвать характерные, отличительные признаки, выделить из разряда подобных» [2, с. 28]. Так, в статье «Страстная суббота в тюрьме» информативную функцию выполняют аппозитивные словосочетания с определяемым компонентом арестант, обозначающие разные категории отбывающих наказание в тюрьме: <..> *дверь направо вела в женскую комнату <..> Убранство ее состояло из двух коек и столика, но койки эти содержались далеко с большей опрятностью, чем койки арестантов-мужчин <..>; Арестант-пекарь отрезал мне порядочный конец длинного хлеба <..>; <..> доска, на которой написано мелом: номер камеры, число содержащихся в ней арестантов и имя арестанта-старосты <..>.* В очерках «Русское общество в Париже» автор делится впечатлениями о поведении русских и польских студентов: <..> *первый из читавших доцентов прочел ту же свою лекцию по-польски. Русские студенты прослушали эту лекцию с полным уважением и к месту и к читающему лицу. Началась лекция русская. При первом же русском слове студенты-поляки зашумели, засуетились и начали толпами выходить из аудитории* и т.п.

Аппозитивные словосочетания могут выступать в роли контекстных антонимов, выполняя компрессивно-оценочную, информативную и структурно-композиционную функции. См., например, номинации негр-невольник и негр-гражданин в статье «Русские женщины и эмансипация» (*Рабство, в какой бы форме оно ни выражалось <..>, – всегда плохая почва для развития гражданских добродетелей. Негр-невольник не изобличал в себе многих сторон, оказавшихся в негр-гражданине, несмотря на то, что и теперешнее его гражданство стеснено сетью разных законоположений свободной республики*), друг-потаковщик и друг-стречник в семейной хронике «Захудалый род» (<..> *но только я не люблю друга-потаковщика, а лучше люблю друга-стречника, и ты мне соблазн*).

Многие аппозитивные словосочетания, наряду с компрессивной, выполняют оценочную функцию, что зачастую обусловлено эмоционально-экспрессивной окраской слов, которыми выражен определяющий компонент, а в некоторых случаях оба компонента. Чаще всего даётся отрицательная оценка лица (*Анастас-злодей, боярин-разбойник, грабитель-купец, деспот-отец, изменник-комендант, кривосуд-врач, негодяй-муж, откупщик-кровопийца, поп-лихоимец, пошляк-редактор, пройдоха-чиновник, профессор-фонфарон, профессор-хлыщ, самодур-отец, злодей-душегубец*), реже снисхо-

дительная (*Иосафушка-дурачок, вертопрах-чужеземец, поляк-неслух, поп-чудила, мужик-леженка, мальчишка-лакейчонок*), пренебрежительная (*михрютка-судья, уродец-канцелярист, дядюшка-болтушка*), шутивно-одобрительная (*чудак-хозяин, каналья-самодур, дока-сторож*), ласкательно-одобрительная (*Саша-розан, сокол-сын, красавец-священник, душка-улан*).

Эмоционально-экспрессивная окраска характеризующего компонента нередко «усиливается за счет соответствующего лексического окружения» [3, с. 25]. Так, интенция осуждения, которую выражает номинация *кривосуд-врач*, подчёркивается лексемой *лихоимец*, а также эпитетами *гнусный, бесчеловечный*, выражающих авторскую оценку деятельности таких врачей: *Чем же оправдать лихоимца и кривосуда-врача? Недостатками? Да разве недостатки оправдание для гнусных и бесчеловечных дел?* («Внутреннее обозрение»).

Во многих случаях аппозитивные словосочетания включают компоненты, сами по себе не выражающие оценок или даже выражающие положительную оценку, но контекстное окружение придаёт им совсем другое звучание, что способствует выражению авторской интенции. Так, в статье «Специалисты по женской части» встречается трёхчастное аппозитивное словосочетание *критик-философ-физиолог*. Говоря о том, что внимание к так называемому женскому вопросу искусственно поднимали соиздатели «Отечественных записок» А.А. Краевский и С.С. Дудышкин, Лесков со свойственным ему сарказмом пишет: *Эти почтенные люди отыскали <..> писателя, которому ни подобного, ни равного по уму и по образованности до сих пор во всей русской литературе еще не было. Этот бесценный человек есть критик-философ-физиолог Н.И. Соловьев. Г-н Соловьев написал в разных родах очень много, так много, что едва ли кто-нибудь из начавших свою литературную карьеру одновременно с ним мог написать половину того, что написано г. Соловьевым <..>. <..> не имеющая пределов куча вздора, напечатанного г. Соловьевым в «Эпохе», «Отечественных записках» и «Всемирном труде», свидетельствует несомненным свидетельством, что писатель этот не имеет ни вкуса, ни образования, ни тени эрудиции, ни даже самой легкой начитанности, но обладает наглостью и лекомыслием, превосходящими и байроновского переводчика г. Минаева, и нигилиствующего чиновника Жуковского, и всё, удивлявшее до сих пор читающую Россию своим развязным нахальством, всё, что, получив дерзость строчить, вламывается в вопросы, о которых, по своему житейскому и научному невежеству, рассуждать не имеет никакого права и т.д.* Таким образом, аппозитивное словосочетание *критик-философ-физиолог* «не просто даёт второе наименование денотату, но и несёт определенное знание о нём, то есть характеризует намерение, желание, предрасположенность языковой личности автора включить некую фоновую информацию в текст» [2, с. 15]. В данном случае это информация о том, кто берётся за статьи на любые темы, ни в чём не разбираясь глубоко, серьёзно.

Вырванное из контекста аппозитивное словосочетание *специалисты-спасители* можно принять за номинацию, выражающую одобрение, но в статье «Герои отеч. войны по гр. Л.Н. Толстому» оно приобретает негативно-

оценочный смысл: *<..> специалисты-спасители, генералы, окружавшие Кутузова и желавшие если не заменить его, то снять его с его места, <..> всё делают, чтобы достичь своих благородных целей: Бенигсен, Растищин, Ермолов – все из кожи вон лезут и пружатся, чтобы стяжать себе от честного потомка... упрек в неумении стать в критические для отечества минуты выше мелочей собственного генеральского самолюбия, и вредят делу весьма серьезно <..>*. Аппозитивное словосочетание *специалисты-спасители* является одним из средств выражения иронии, наряду с разговорным фразеологизмом *из кожи вон лезть* (чрезмерно стараться ради достижения цели, несмотря на возможные жертвы, здесь – ради якобы *благородных целей*, на самом деле ради *собственного генеральского самолюбия*), просторечным глаголом *пружаться*, подчёркнуто экспрессивным синонимом лексики *пыжиться* (прост.). 1. Важничать, держать себя чванно. 2. Стараться изо всех сил, силиться что-нибудь сделать' [10], противопоставлением этих языковых средств высокому книжному *стяжать* (книжн. ритор.). Приобрести (приобретать), снискать (снискивать) [10] и др.

Компрессивно-оценочную, а также текстообразующую, структурно-композиционную функцию выполняют аппозитивные словосочетания, называющие одного из героев очерка «Печерские антики», *квартильный-антикварий* и *квартильный-классик*, которые носят оксюморонный характер, объединяя объективно мало-совместимые понятия: *квартильный* 'полицейский, под надзором которого находилась известная часть города; то же, что *квартильный надзиратель*' и *антикварий* 'любитель и собиратель антикварных предметов', *классик* 'человек, получивший классическое образование, хорошо знающий классические языки' [10]. Номинация *Квартильный-антикварий* является подзаголовком глав, в которых речь идёт об одном из печерских антиков («Антик – здесь: чудак, оригинал» [8, с. 524]), лексемы *квартильный, классик, антикварный* относятся к ключевым словам в тексте этих глав. С доброй иронией и юмором знакомит Лесков читателя с этим оригинальным героем: *К Кесарю Степановичу был вхож и почему-то пользовался его расположением местный квартильный <..>. <..> как человек, получивший воспитание в каких-то иезуитских школах, он знал отлично по-латыни и говорил на этом языке с каким-то престарелым униатским попом, который проживал где-то на Рыбальской улице за лужеею. Латынь служила им для объяснений на базаре по преимуществу о дороговизне продуктов и о других предметах, о которых они, как чистые аристократы ума, не хотели разговаривать на низком наречии плебеев.* Далее многократно употребляется лексема *классик*: *<..> по части самовознаграждения, классик придерживался старой доброй системы – натуральной повинности и т.д.* Мотивация определяющего компонента аппозитивного словосочетания *квартильный-антикварий* раскрывается в восемнадцатой главе очерка: *<..> дело, <..> о котором умалчивал квартильный, относилось к антикварному роду: он знал секрет, как «старить» новые доски для того, чтобы ими «подшивать» ночью прогнившие крыши. <..> тут же у Ивана Дионисовича была и антикварная мастерская. <..> квартильный-классик в следующую же ночь произвел над крышею <..> надле-*

жащие антикварные поправки и т.д.

Компрессивно-оценочную и текстообразующую функции выполняют аппозитивные словосочетания с определяемыми компонентами *врач, лекарь* в статьях, посвящённых обличению невежества, бюрократизма, взяточничества во врачебной среде, которыми начинающий публицист положил начало «довольно продолжительной полемике на страницах периодической печати» [7, с. 710].

В статье «Несколько слов о врачах рекрутских присутствий» речь идёт о врачах – постоянных членах учреждений, занимавшихся набором рекрутов, в чьи обязанности входило дать заключение о принципиальной годности к военной службе доставленных в рекрутское присутствие людей, от чего зависела их дальнейшая судьба: «*Рекрутский отдатчик <..> более всего заботится о “лекаре”*; как бы “*лекаря улагодворить <..>*». Лесков, имея опыт работы писцом и помощником столоначальника Орловской уголовной палаты, а затем помощником столоначальника по рекрутскому столу Киевской казенной палаты, не понаслышке знал о тех злоупотреблениях, которыми сопровождалось это освидетельствование, об уловках, к которым прибегали врачи – члены рекрутских присутствий, о чём и рассказывает читателям. Закономерно, что ключевыми словами текста, наряду с лексемами *врач, лекарь*, просторечием *дохтер* (соответственно 10, 11 и 6 словоупотреблений в небольшой статье), являются аппозитивные словосочетания *врач-член, член-врач* (28 употреблений). Завершается статья страстным обличением именно этих врачей, ибо, по мнению автора, «*самая черная, самая грязная и постыдная, вопиющая на небо взятка берется **врачами-членами, врачами, даже не скрывающими своей обязанности делиться ею с своим управским начальством. Мы не можем понять всей наглости этих позорных представителей медицинского сословия, с которою они добиваются назначения в рекрутские присутствия, отправление к которым нимало не вознаграждается казенными суточными деньгами. Мы не можем понять, с какими глазами человек, принадлежавший когда-то науке, идет просить о таком назначении его к очевидному лихоимству и лихоимству***». Концентрация негативно-оценочной лексики в этом контексте говорит сама за себя.

В статье «Несколько слов о полицейских врачах в России» поднимается проблема оплаты труда городских и уездных врачей, чьё официальное содержание столь ничтожно, что без взяток им прожить невозможно. Поэтому, убеждён автор, «*медицинское управление наше действительно требует радикальной реформы <..>. Пора бы и очень пора открыто поговорить, каким образом завести, вместо **врачей-взяточников, просвещенных и добросовестных медиков <..>. Одна беда – их годовой труд нельзя приобрести за такое ничтожное возмездие, которым обходятся теперешние***

горе-врачи, а этой-то беде нужно помочь во что бы то ни стало». Лесков пытается обратить внимание на корень зла, понимая, что проблему *врачей-взяточников, горе-врачей* необходимо решать на государственном уровне. Статья вызвала полемику, «привлекла внимание министерства внутренних дел. Можно предположить, что именно поэтому Лесков был уволен со службы в канцелярии киевского генерал-губернатора [7, с. 711]. К вопросу об униженном положении врачей Лесков вернётся в романе «Некуда», опубликованном в 1864 г., вложив в уста доктора Розанова, образ которого во многом автобиографичен, слова, полные горькой самоиронии: «*Я, говорит, сейчас самого себя обличу, что, получая сто сорок девять рублей годового жалованья, из коих половину удерживает инспектор управы, восполняя свой домашний бюджет четырьмястами шестьюдесятью рублями взяточобразно*».

Ритмико-композиционную и стилизаторскую функции выполняют сложно-дефисные номинации *мужичок-вахлячок* (вахлак ‘разг. бран. Человек неряшливого вида. | Невоспитанный, грубоватый, неповоротливый человек’ [Ушаков]) и *мужичок-серячок* (‘Серый мужичек, серяк, серячек, простой, грубый, рабочий, черный, лапотник’ [4]). Эти конструкции участвуют в создании речевого портрета героев-рассказчиков произведений, написанных в сказовой манере: рождественского рассказа «Запечатленный ангел» (*А вон **мужички-вахлячки** уже вылезают из-под снега. Отдохнули, видно, сердечные, и сейчас поедут*) и рассказа «Леон дворецкий сын, застойный хищник» (*Изволил Александр Александрович ехать с супругой из большого дворца к себе домой по Невскому проспекту и видит, на панели **мужичок-серячок** стоит с латком, а на латке у него свежий сотовый мед, и он те соты режет да с прибауткой на лопатку подхватывает: «ах, мол, мед-медочек, посластить животочек»*).

Таким образом, анализ самой объёмной группы аппозитивных словосочетаний, выявленных в лесковских текстах, – сложно-дефисных номинаций лиц мужского пола – позволяет сделать вывод о том, что в большинстве своём они полифункциональны, среди основных функций можно назвать компрессивную, компрессивно-оценочную, стилизаторскую, ритмико-композиционную, структурно-композиционную.

И.В. Величко отмечает, что «функциональное пространство реализации приложения в русском языке особенно ярко проявляется в художественно-литературном стиле, маркированном авторской (личностно-субъективной) индивидуальностью и её идиостилем» [2, с. 9]. Наши наблюдения позволяют утверждать, что аппозитивные словосочетания играют важную роль как в художественных текстах, так и в публицистике и эпистолярной Н.С. Лескова, способствуя выражению авторской интенции.

Библиографический список

1. Алешина Л.В. Сложно-дефисные номинации ли женского пола в идиостиле Н.С. Лескова // Ученые записки Орловского государственного университета. Орел. № 4 (97). 2022. С. 96–102.
2. Величко И.В. Структурно-семантический и функционально-прагматический статус приложения в русском языке: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Ставрополь, 2009. 28 с.
3. Грузнова И.Б. Экспрессивно-стилистические возможности приложений в текстах художественных произведений (на материале повестей А. Kupрина) // Евразийский союз ученых. 2014. № 7-7(7). С. 24–26. EDN XGWUDP.

4. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т.1-4. М.: Русский язык, 1980–1982.
5. *Дрога М.А.* Составные наименования в русском языке (ономасиологический и функциональный аспекты): автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Белгород, 2010. 22 с.
6. *Кочеткова Т.И.* Словосложение как средство номинации и предикации в современном русском языке: автореф. дисс. ... доктора филол. наук: 10.02.01. М., 2005. 41 с.
7. *Лесков Н.С.* Полное собрание сочинений в 30-ти томах. Т. 1. М.: Terra, 1996. 912 с.
8. *Лесков Н.С.* Собрание сочинений в 11-ти томах. Т. 7.– М.: Художественная литература, 1958. 570 с.
9. *Рыбакова Л.А.* Приложение и кваликативное сказуемое как стилиобразующие средства в художественной речи // Научные труды Куйбышевского педагогического института. 1974. Вып. 133. С. 34–38.
10. Толковый словарь русского языка // Под ред. Д.Н. Ушакова. М.: ОГИЗ, 1935–1940.
11. *Шипулина Г.И.* Билексемы-существительные в поэзии М.Ю. Лермонтова [Электронный ресурс] / Метеор-Сити: научно-популярный журнал. 2017. № 2. Спец. выпуск по материалам заочной международной интернет-конференции «Проблемы филологических исследований» (8.02-8.03.2017, ЮУрГГПУ, г. Челябинск). С. 9-17. URL: <http://www.meteor-city.top/bileksemy-lermontova>.

References

1. *Aleshina L.V.* Compound-hyphenated nominations of the female gender in the idiosyle of N.S. Leskova // Scientific notes of the Orel State University. Orel. No. 4 (97). 2022. Pp. 96–102.
 2. *Velichko I.V.* Structural-semantic and functional-pragmatic status of the application in the Russian language: autoref. diss. ... cand. Philol. Nauk: 10.02.01. Stavropol', 2009. 28 p.
 3. *Gruznova I.B.* Expressive-stylistic possibilities of applications in the texts of artistic works (on the material of the stories of A. Kuprin) // Eurasian Union of Scientists. 2014. № 7-7(7). Pp. 24–26. – EDN XGWUDP.
 4. *Dal V.I.* Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language. Т.1-4. М.: Russkii yazyk, 1980–1982.
 5. *Droga M.A.* Compound names in the Russian language (onomasiological and functional aspects): autoref. diss. ... cand. Philol. Nauk: 10.02.01. Belgorod, 2010. 22 p.
 6. *Kochetkova T.I.* Word formation as a means of nomination and predication in the modern Russian language: autoref. diss. ... Dr. Filol. Nauk: 10.02.01. M., 2005. 41 s.
 7. *Leskov N.S.* The complete works in 30 volumes. Т. 1. М.: Terra, 1996. 912 p.
 8. *Leskov N.S.* Collected works in 11 volumes. Т. 9. М.: Fiction, 1958. 651 p.
 9. *Rybakova L.A.* Appendix and qualification of the predicate as style-forming means in artistic speech // Scientific works of the Kuibyshev Pedagogical Institute. 1974. Vol. 133. Pp. 34–38.
 10. Explanatory Dictionary of the Russian Language // Pod red. D.N. Ushakova. М.: OGIЗ, 1935–1940.
 11. *Shipulina G.I.* Bileksemy-nostie v poezii M. Y. Lermontova [Elektronnyi resurs] / Meteor-City: nauchno-popularnyi zhurnal. 2017. № 2. Special. issue based on the materials of the correspondence international Internet conference «Problems of Philological Research» (8.02-8.03.2017, SUSU, Chelyabinsk). Pp. 9–17. URL: <http://www.meteor-city.top/bileksemy-lermontova>.
-
-

УДК 82.091

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-91-93

АНТОНОВА М.В.

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: gavrila05@yandex.ru

АЛЕШИНА Л.В.

доктор филологических наук, профессор, кафедра теории и методики начального общего образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: alyoshinalv@mail.ru

КРИВОЛАПОВ В.Н.

доктор филологических наук, профессор, кафедра литературы, Курский государственный университет

E-mail: vladnik57@rambler.ru

ANTONOVA M.V.

Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of History of Russian Literature of the XI–XIX centuries, Orel State University

E-mail: gavrila05@yandex.ru

ALYOSHINA L.V.

Doctor of Philology, Professor, Department of Theory and Methodology of Primary General Education, Orel State University

E-mail: alyoshinalv@mail.ru

KRIVOLAPOV V.N.

Doctor of Philology, Professor, Department of Literature, Kursk State University

E-mail: vladnik57@rambler.ru

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО В СКАЗКАХ А.С. ПУШКИНА И БРАТЬЕВ ГРИММ

ART SPACE IN THE FAIRY TALES OF A.S. PUSHKIN AND THE BROTHERS GRIMM

Рассмотрение системы пространственных элементов (локусов) в сказках А.С. Пушкина о рыбаке и рыбке и о мертвой царевне в соотношении с сюжетами из сборника сказок братьев Grimm («О рыбаке и его жене» и «Белоснежка и семь гномов») показывает их структурное сходство. Однако если в «Сказке о рыбаке и рыбке» трудно обнаружить существенные отличия пространственной организации от немецкого сюжета, то в «Сказке о мертвой царевне» существуют значительные отличия в плане организации пространства в целом и атрибутов пространственных элементов от немецкой «Белоснежки», что связано с намеренной русификацией литературной сказки и использованием поэтом собственных фольклорных записей.

Ключевые слова: А.С. Пушкин, братья Grimm, литературная сказка, фольклорная сказка, локус, пространственный элемент.

Consideration of the system of spatial elements (loci) in A.S. Pushkin's fairy tales about the fisherman and the fish and about the dead princess in relation to the plots from the collection of fairy tales by the brothers Grimm ("About the Fisherman and his Wife" and "Snow White and the Seven Dwarfs") shows their structural similarity. However, if in the "Tale of the Fisherman and the Fish" it is difficult to detect significant differences in spatial organization from the German plot, then in the "Tale of the Dead Princess" there are significant differences in terms of the organization of space as a whole and the attributes of spatial elements from the German "Snow White", which is due to the deliberate Russification of the literary fairy tale and the use of the poet's own folklore records.

Keywords: A.S. Pushkin, brothers Grimm, literary fairy tale, folklore fairy tale, locus, spatial element.

Две сказки А.С. Пушкина, по признанию критиков, соотносятся с сюжетами немецких сказок, вошедших в состав сборника братьев Grimm. Это «Сказка о рыбаке и рыбке», сопоставимая со «Сказкой о рыбаке и его жене» и «Сказка о мертвой царевне», сопоставимая с известным сюжетом «Белоснежка и семь гномов» (или «Снегурочка» в том переводе, которым мы пользуемся в данной работе).

Задачей настоящей статьи является сопоставление сказок А.С. Пушкина и сюжетов из сборника братьев Grimm с целью выявления особенностей и специфики художественного пространства. Исследование поэтики пространства, в том числе и произведений Пушкина, является одним из востребованных направлений современных литературоведческих исследований; кроме того, в данном аспекте избранные для изучения тексты ранее анализу не подвергались, что позволяет говорить

об актуальности и новизне данной работы. В статье используются сравнительно-исторический и историко-типологические методы исследования.

Надо сказать, что по поводу первоосновы пушкинской «Сказки о рыбаке и рыбке» нет единого мнения. Одни исследователи относят ее к сказке из сборника Афанасьева, другие – к сказкам, изданным В.И. Далем, третьи находят общие черты с произведениями польского и шведского фольклора, и наконец, четвертые обращают внимание на «Сказку о рыбаке и его жене» из сборника братьев Grimm [См. об этом: 4, с.95-100]. Последняя версия на данном этапе является общепризнанной и наиболее строго доказанной, ее будем придерживаться и мы.

Немецкая сказка и сказка Пушкина имеют одинако-

вое число действующих лиц, сходные пространственные элементы, одинаковую структуру. Хотя следует выделить и ряд отличий: прежде всего – это иной колорит сказки из сборника братьев Grimm, иной волшебный персонаж – рыба-камбала, которая, как выясняется по ходу сюжета, оказывается очарованным принцем.

Первый пространственный элемент, который выделяется в «Сказке о рыбаке и его жене» в сборнике братьев Grimm, «Дом», «бедная избушка, у самого синего моря», где жили рыбак с женой. Следующий пространственный элемент – «Берег моря», куда приходит старик, выполняющий приказы старухи и где происходит встреча человека и сказочного существа. Развертывание сюжета происходит за счет курсирования рыбака между названными пространственными элементами.

«Дом», как и в сказке Пушкина, подвергается трансформации: если в начале – это бедная избушка, то затем: 1) «хорошая новая изба», 2) «большой каменный дворец», 3) «замок куда больше, и башня на ней больше», 4) «весь замок полирован мрамором, стоят изваяния из алебастра и всюду золотые украшения», 5) «стоит большой собор, а вокруг него дворцы понастроены», 6) «сидит она [жена. – М.А., Л.А.] снова на пороге своей избушки» [2, с. 35]. Заметим, что «Дом» видоизменяется у братьев Grimm больше, чем у Пушкина, поскольку старуха высказывает еще желание стать «римским папой». Атрибуты трансформированного «Дома» аналогичны в источнике и пушкинском тексте. При несхождении в деталях (русские или западноевропейские черты убранства, слуги с топориками, бояре и дворяне или часовые и «шесть девушек в ряд» – фрейлины), семантика изменений остается той же.

«Берег моря» сам по себе остается стабильным, но эмоциональное состояние моря меняется. Море и у братьев Grimm, и у Пушкина обладает некоей «эмоциональной отзывчивостью».

Сюжет «Мертвая царевна», в целом положенный в основу «Сказки о мертвой царевне», как отмечает Т.В. Зуева, популярен в фольклоре европейских народов (немцев, итальянцев, французов). В России он больше известен под названием «Волшебное зеркальце», и тоже довольно широко распространен. Однако здесь многие записи не отличаются художественной полнотой. В них нередки контаминации с мотивами из других сказок, явно снижено фантастическое начало. Это позволяет Т.В. Зуевой предположить, что сказка «Волшебное зеркальце» («Мертвая царевна») не была на восточнославянской почве самобытным образованием, а является поздним заимствованием из европейского фольклора [3, с. 94].

Запись Пушкина, сделанная в Михайловском, представляет собой неполный набросок сюжета (нет начальных и конечных мотивов). По-видимому, это связано с тем, что поэт чувствовал неполноценность услышанного варианта.

Если мы обратимся к пространственной организации пушкинской записи русского фольклорного сюжета, то следует отметить, что здесь действие начинается в локусе, который можно обозначить как «Дом I» применительно к записи и который соответствует локусу «Дому II» литературной сказки, то есть в тереме двенадцати богатырей («Дом I» у Пушкина – это царский дворец). Появление царевны здесь мотивировано тем, что она

«заблудилась в лесу». Однако она убирает дом и принимает участие в судьбе двенадцати братьев, поскольку вынуждена поднести «сонных капель» их противникам, которые, судя по всему, во время их беспробудного богатырского сна заявляются в терем и пируют там.

В пушкинской записи неоднократно повторяется пространственный элемент «Лес»: здесь заблудилась царевна, здесь находится дом братьев, сюда же, к дому в лесу, под видом нищенки приходит мачеха. Правда, не ясно, откуда взялась мачеха и с какой целью хочет погубить девушку. «Лес» в записи ассоциируется с чем-то таинственным, опасным. Это место, где происходят «темные» дела. «Лес» оказывается и местом приюта умершей царевны. В отличие от пушкинской сказки, где главным атрибутом «Дома III» (пещеры, где находится «гроб хрустальный») является сокрытость, в записи русского фольклорного сюжета гробница висит на «двух соснах» в лесу, на виду, поэтому ее без труда находит проезжающий мимо царевич и «влюбляется в ее труп и проч.» [5, с. 428]. Не нужно было обращаться ни к солнцу, ни к месяцу, ни к ветру, во встрече присутствовал элемент случайности, что, собственно, вполне возможно в сказке. Что Пушкин подразумевал под «и проч.» остается только догадываться.

Исследователи полагают, что поэт был знаком с этой же сказкой в ее более совершенном, хотя и литературно отредактированном виде. Еще Азадовский высказал мнение, что в основу легла немецкая версия сюжета из сборника братьев Grimm. Т.В. Зуева полагает, что «Пушкин не мог не увидеть преимущества немецкой сказки, передающей не заимствованный, а самобытный народный вариант» [3, с. 94].

Однако сопоставление сюжетных схем сказки Пушкина и сказки «Снегурочка» («Белоснежка») показывает, что в них есть существенное различие:

Немецкая сказка.

I. Смерть матери. Зависть мачехи к красоте падчерицы.

II. Мачеха приказывает охотнику убить королевну. Он отводит ее в лес, но там щадит (убивает оленя).

III. Королевна находит в лесу домик 7 карликов и остается у них.

IV. Мачеха пытается умертвить девушку с помощью отравленного пояса, гребня, яблока (утроенный мотив).

V. Королевский сын находит девушку в хрустальном гробу и пробуждает к жизни.

VI. Их свадьба. Смерть мачехи.

Сказка Пушкина.

I. Смерть матери. Зависть мачехи к красоте падчерицы-невесты.

II. Мачеха приказывает служанке погубить царевну. Служанка отводит ее в лес, но там щадит.

III. Царевна находит в лесу терем 7 богатырей и остается у них,

IV. Царица умертвляет царевну с помощью отравленного яблока.

V. Жених королевич Елисей ищет царевну. Он обращается к солнцу, месяцу, ветру (утроенный мотив).

VI. Он находит ее в хрустальном гробу и пробуждает к жизни.

VII. Их свадьба. Смерть мачехи.

Пушкин ввел мотив поиска исчезнувшей невесты королевичем Елисеем, что способствует созданию мифопоэтического пространства, поскольку путешествие, дорога является одним изодин из мифологических архетипов [1, с. 78]. Несомненно, поэт использовал еще один источник, не оставивший следов в его бумагах. Т.В. Зуева указывает на существование в украинском фольклоре сказки «Золотоволосая Ялена», в котором, в частности, есть мотив поиска невесты: «Искал он искал, а найти не мог. Пошел тогда к солнцу – спросить, не видало ли оно где Золотоволосую Ялену? А солнце и говорит: «Я освещаю горы и доли, но никакой Ялены я не встречало!» <...> Пошел он к месяцу. А месяц и говорит: Я свечу мало, только по ночам, и не везде досвечиваю, такой Ялены не находил я нигде!» <...> Пошел он потом к ветру. Говорит ветер: «Ступай, твою Золотоволосую Ялену тридцать баб с железными языками держат» [3, с. 95].

Если мы попробуем представить пространственные элементы сказки «Снегурочка» («Белоснежка»), то получится следующая картина:

«Дом I» – королевский двор, где жили Снегурочка, злая мачеха и король;

«Лес» – сюда ее отводит псарь или охотник (в зависимости от перевода), здесь она обнаруживает жилище гномов;

«Дом II» – «маленькая хижинка» гномов;

«Дом III» – усыпальница царевны на вершине горы;

«Дом IV» – дворец жениха, где происходит свадьба и наказание злой мачехи.

Как видим, мотивы записи русской сказки и сюжета братьев Grimm в определенном смысле совмещаются в сказке Пушкина. Но нас интересует несколько иной аспект – функционирование пространственных элементов. У Пушкина они имеют принципиально иные атрибуты.

Достаточно сказать, что в «хижинке» все организовано для жизни гномов: «В этой хижинке все было маленькое, но такое чистенькое и красивенькое, что и сказать нельзя. Посреди хижины стоял столик с семью маленькими тарелочками, и на каждой тарелочке по ложечке, а затем семь ножиц и вилок, и при каждом приборе по чарочке. Около стола стояли рядом семь кроваток, прикрытых белоснежным постельным бельем» [2, с. 280]. В «Сказке о мертвой царевне» этот locus преобразуется в богатырский терем, его внутреннее убранство соответствует русскому народному обиходу (на это мы уже обращали внимание выше), конечно, нет здесь и верного пса, стерегущего покой хозяев. «Дом III»

тоже совершенно иной: на вершине горы гномы устанавливают хрустальный гроб, который они к тому же стерегут и долго отказывают случайно влюбившемуся в мертвую девушку королевичу продать «за все золото в мире» или подарить его. Конечно, здесь снова присутствует элемент случайности встречи влюбленных и нет никакой тайны и сокрытости sklepa Снегурочки.

Пушкин не случайно вводит в свое повествование мотив поисков невесты из славянского (украинского) фольклора. В этом проявляется стремление поэта к русификации сюжета, равно как и в той модификации, которым подверглись пространственные элементы. Но не только. Королевич Елисей совершает путешествие по сказочному миру – «по свету», он обращается с вопросом к людям и стихиям, молва «трезвонит» о пропаже царской дочери, а затем о ее чудесном возвращении. Все это как бы расширяет мирок гриммовской сказки до целого мира сказки Пушкина. Узкое пространство королевских палат и хижинки чудесного маленького народца с его маленькими работами, маленькими ложками, вилками, чашками и кроватками, расширяется до пространства царства-государства, где мужчины ходят в дальние походы как царь-отец, выезжают в поле совершать подвиги:

Руку правую потешить,
Сорочина в поле спешить,
Иль башку с широких плеч
У татарина отсечь,
Или вытравить из леса
Пятигорского черкеса [5, с. 315].

В этом пространстве в единстве сосуществуют люди и стихии, чего, конечно, нет в немецком сюжете.

Итак, анализ показывает, что пространство в сказке из сборника братьев Grimm и в «Сказке о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина имеет одинаковую структуру, что может быть дополнительным доказательством той точки зрения, что именно немецкий сюжет был положен в основу литературной сказки великого русского поэта. В то же время при всем внешнем сходстве мотивов «Снегурочки» («Белоснежки») со сказкой Пушкина о мертвой царевне следует признать значительные их отличия в плане организации пространства в целом и атрибутов пространственных элементов. Как нам кажется, Пушкин, взяв за основу канву немецкой сказки, но при разработке художественного пространства ориентировался на известные ему русские и иные славянские образцы.

Библиографический список

1. Антонова М.В., Пузанкова Е.Н. Мифопоэтическая система поэмы А.С. Пушкина «Руслан и Людмила» // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 3 (80). С. 76–79.
2. Grimm В. и Я. Сказки. М., 2002.
3. Зуева Т.В. Сказки А.С. Пушкина. М., 1989.
4. Медриш Д.Н. Путешествие в Лукоморье. Сказки Пушкина и народная культура. Волгоград, 1992.
5. 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., Puzankova E.N. The mythopoetic system of A.S. Pushkin's poem "Ruslan and Lyudmila" // Scientific notes of the Orel State University. 2018. No. 3 (80). Pp. 76–79.
2. Grimm V. and Ya. Fairy Tales. Moscow, 2002.
3. Zueva T.V. Tales of A.S. Pushkin. Moscow, 1989.
4. Medrish D.N. Journey to the Lukomorje. Pushkin's fairy tales and folk culture. Volgograd, 1992.
5. Pushkin A.S. Fairy tales. Abstract recordings of folk tales // Pushkin A.S. Collected works. In 10 volumes. Vol. 3: Poems. Fairytales. Moscow, 1975. Pp. 271–330; 423–428.

УДК 82.091

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-94-96

АНТОНОВА М.В.

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: gavrila05@yandex.ru

ПОПОВА В.И.

аспирант, кафедра истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: artful.1991@mail.ru

ANTONOVA M.V.

Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of History of Russian Literature of the XI–XIX centuries, Orel State University

E-mail: gavrila05@yandex.ru

POPOVA V.I.

Postgraduate Student, Department of History of Russian Literature of the XI–XIX centuries, Orel State University

E-mail: artful.1991@mail.ru

ЧУДО ИСЦЕЛЕНИЯ ТАЙДУЛЫ В ЦЕРКОВНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПОВЕСТИ П.А. РОССИЕВА «СВЯТИТЕЛЬ АЛЕКСИЙ»

THE MIRACLE OF HEALING OF TAIDULA IN THE CHURCH-HISTORICAL STORY BY P.A. ROSSIEV "ST. ALEXY"

Одним из ключевых эпизодов Жития святого Алексия митрополита Московского и церковно-исторической повести П.А. Россиева «Святитель Алексий» является исцеление в Золотой Орде царицы Тайдулы. Перерабатывая житийное повествование для светского произведения, писатель насыщает свой рассказ интерьерными и портретными характеристиками, разрабатывает сюжетные эпизоды, наполняя их диалогами и предметными деталями. В то же время П.А. Россиев не отступает от агиографической традиции в изображении как святого, так и его антагонистов, подчеркивая психологические мотивировки их поступков.

Ключевые слова: П.А. Россией, святитель Алексий, чудо, агиография, житийная традиция.

One of the key episodes of the Life of St. Alexy Metropolitan of Moscow and the church-historical story of P.A. Rossiev "St. Alexy" is the healing in the Golden Horde of Queen Taidula. Processing the hagiographic narrative for a secular work, the writer saturates his story with interior and portrait characteristics, develops plot episodes, filling them with dialogues and subject details. At the same time, P.A. Rossiev does not deviate from the hagiographic tradition in depicting both the saint and his antagonists, emphasizing the psychological motivations of their actions.

Keywords: P.A. by Russia, St. Alexy, miracle, hagiography, hagiographic tradition.

Церковно-историческая повесть П.А. Россиева «Святитель Алексий» (1902) в своем содержании опирается на «Житие святителя Алексия, митрополита Московского», которое, как полагают исследователи, бытовало в ряде редакций с конца XIV по конец XVII вв. Все эти тексты в основном были опубликованы и введены в научный оборот [См.: 4; 7; 9]. Несомненно, данные версии агиобиографии митрополита Алексия были доступны и известны П.А. Россиеву также, как и «История государства Российского» Н.М. Карамзина, где описываются интересующие нас события или весьма популярные Четии-Минеи Димитрия Ростовского, тоже содержащие одну из редакций жития. Кроме того, в 1894 году отмечалось шестисотлетие памяти святого, и в связи с этим появляются некоторые издания, например, «Святитель Алексий, митрополит всей России, московский чудотворец: (Ко дню шестисотлетия его памяти)» Анатолия (А. Каменского) [1], «Святой Алексий, митрополит Московский. Житие, рассказанное для юношества П. Полевым» [6], или «Святый Алексий, митрополит Московский и всей России чудотворец» А.Н. Ушмарского [10], которые также, вероятно, не прошли мимо внимания писателя.

Рассказ об исцелении святителем Алексеем ханской царицы Тайдулы является одним из ключевых эпизодов как в житии, так и в сочинении П.А. Россиева. Задача

нашей статьи – провести сопоставление данных текстов и определить своеобразие авторской позиции писателя. С нашей точки зрения, П.А. Россиев вряд ли в своей работе опирался на какой-то единственный агиографический источник, поэтому в качестве основы для сравнения мы избрали текст редакции Пахомия Логофета, в котором сформировались все особенности житийного сюжета. Следует подчеркнуть, что если Житие митрополита Алексия имеет достаточно обширную историографию, то произведения П.А. Россиева практически неизвестны в отечественном литературоведении (можно назвать лишь несколько работ, в число которых входят статьи Т.А. Давтяна [3], М.В. Антоновой и В.И. Поповой [2]), что определяет актуальность и новизну данной работы.

Рассказ об исцелении царицы Тайдулы в житийном повествовании, как убедительно было показано Д.Ю. Кривцовым, «выстраивается на основе достаточно характерной для ряда памятников агиографии схемы: болезнь “нечестивого” правителя или кого-нибудь из его близких родственников, извещение о чудодейственной целительной силе святого, вызов святого к “нечестивому” правителю, чудесное исцеление им болезни, получение от благодарного правителя даров и благополучное возвращение к себе на родину» [5]. Эта традиционная схема, с точки зрения исследователя, была хорошо знакома древнерусским агиографам по переводным жи-

тиям: «Страдание священномученика Маркелла, папы римского» и «Житие Фёдора Едесского». Она использовалась, например, в «Повести о Петре, царевиче ордынском»; причем именно «Житие Феодора Едесского» послужило во многом образцом для Пахомия Серба при создании «Жития митрополита Алексея».

Легенда об исцелении Тайдулы излагается в повести П.А. Россияева с большими подробностями и в точности воспроизводит житийный эпизод. Тайдула накануне приезда митрополита видит вещий сон, в котором ей предстает святитель, окруженный духовенством. Сон предвещает излечение от болезни. Писатель дополняет и расширяет этот эпизод существенной деталью: не успеваешь ханша закончить восторженную речь о вещем сне, как является вестник, сообщающий о приближении русского посольства с «главным попом». В соответствии с житийной версией Тайдула в повести повелевает приготовить для Алексея драгоценные украшения. Примечательно, что монголы-нехристиане, как замечает писатель, «ожидали чего-то необычайного. <...> Да, они верили в чудо, которое сотворит святитель Алексей и которого не мог сотворить их патриарх» [8, с. 79]. Мотив сна, который дает надежду на исцеление, и мотив веры в грядущее чудо усиливается в сцене беседы Тайдулы с женщинами-мастерицами. Причем ханша заявляет, что она верует в Бога, что будет кротко ожидать избавления от недуга.

Святитель Алексей также в изображении Россияева постоянно демонстрирует смирение и кротость. На вопрос хана Чанибека, сможет ли он исцелить его супруга, митрополит отвечает почти теми же словами, что и князю Московскому, просившему его отправиться в Орду: «...дело это выше моей меры. Но верую Богу, даровавшему прозрение слепому от рождения...» [8, с. 91].

Писатель, показывая волнение Тайдулы перед чудом исцеления, нагнетает особое психологическое состояние предчувствия необыкновенного. Царица волнуется, плачет, ее беспокойство и нетерпение постепенно сменяется радостью – «какою-то особенной, неземной радостью» [8, с. 95]. Это психологическое состояние как бы подготавливает благой исход путешествия святителя.

В изображении П.А. Россияева явно противопоставляются религиозные обряды татар и русских, а в связи с этим и образы «татарского патриарха» и святителя Алексея. Так, в характеристике внешности митрополита подчеркнуто, что он одевается, как простой монах. В облике святого постоянно подчеркивается доброта, мягкость, милосердие. Совершенно иным предстает перед нами «татарский патриарх»: «... точно из земли вырос высокий, зудой старик, в причудливом восточном одеянии, вроде халата, с широкими рукавами. На голове у старика была высокая, остроконечная шапка не шапка, колпак не колпак; неведомо что... Морщинистое, пещочного цвета лицо его опушалось длинною, чуть ли не колен, седою бородой» [8, с. 97]. Несомненно, портрет татарина дан «глазами» русских, сопровождавших Алексея. Им предстояло совершить унижительный обряд – поклониться изображению Чанибека и пройти меж огней. Восточный колорит одежды подчеркивает культурную чуждость, но главное не в этом. Нас подготавливает к негативной характеристике татарской веры то, что старик-патриарх возникает перед русским по-

сольством «точно из земли». Далее попытка отказа от поклонения «войлочному хану» и огням вызывает у татарина приступ злобы: «Глаза старого патриарха сверкнули злым, грозным огнем; татары зашумели; ханские стражники начали потрясать мечами» [8, с. 97]. На этом фоне удивительно прекрасной предстает православная служба, совершаемая даже и в походной обстановке. На лавке устанавливаются иконы, чаша со святой водой: «Грянул хор стройных голосов» [8, с. 98]. Даже татарам это «красивое», «крестьянское» пение нравится. Если русских перед необходимостью совершать татарские обряды обуревают страх, вызванный злобным нравом «патриарха», то во время православного богослужения всех присутствующих охватывает умиление: Тайдула плачет, Чанибек молитвенно обращает свои глаза к небу. «Шепот молитвы проносился по всему шатру, как предвестник чего-то необычайного, чудесного, таинственно-го... Пел клир. Минута была торжественная» [8, с. 99].

Само чудо исцеления Тайдулы описано достаточно скупно и в полном фактическом соответствии со сведениями житий. Главное, что занимает писателя, – это изумление, которое охватывает всех присутствующих: и тех, кто верил и надеялся на чудо, и тех, кто сомневался. Чудо прозрения в соответствии с канонами трактуется как победа истинной веры. Исцеление ханши не является личной заслугой митрополита, это есть проявление воли Господа, его благодати и истины. И татары (хан) восклицают: «Велик Бог русских!» [8, с. 99]. Господнее чудо, проводником которого оказывается святой, побуждают татарских правителей проявить, вероятно, не свойственное им милосердие (хотя, очевидно, не вещие сны, мистическая экзальтация в какой-то мере подготовили Тайдулу к проявлению добросердечия). Святой Алексей в соответствии с основными качествами своего облика не просит ничего для себя, но заботится о Московском государстве. По летописям и житиям известно, что именно после поездки Алексея в Орду был усмирен нрав ханского посла Кошака. Именно об этом митрополит и просит хана и ханшу: «Смилуйся над Русью, великий хан! Вот вся моя просьба к тебе» [8, с. 100]. В этом же эпизоде П.А. Россияев помещает информацию о том, что Тайдула подарила Алексею землю в Москве, а тот, в свою очередь, пообещал там поставить церковь в память о свершившемся великом чуде. Эта легенда позднего происхождения, однако писатель счел необходимым включить ее в состав своего произведения. Эта тема обыгрывается в сцене встречи митрополита и князя. На месте конюшенного двора, который был расположен рядом с московскими святынями, теперь будет основан храм в честь архистратига Михаила, поскольку именно в Михайлов день прозрела Тайдула.

Итак, особенностью церковно-исторической повести П.А. Россияева «Святитель Алексей» как светского произведения нового времени становится совмещение приемов литературного повествования, достаточно точных по тому времени исторических сведений и православной агиографической оценки героя. В том числе и психологические мотивировки поведения Алексея и других персонажей, иногда появляющихся на страницах произведения, в целом соответствуют агиографической традиции. В то же время многие эпизоды жития подвергаются подробной сюжетной разработке, в том числе и богослужение в Орде, и исцеление Тайдулы. В

целом, облик Алексия в повести совпадает с агиографическим: отчетливо выдвигаются на первый план, кроме святости как таковой, еще и идеи богоизбранности,

особой роли святого в политической и церковной жизни Руси, его всенародной любви и почитания.

Библиографический список

1. [Анатолий/Каменский А.] Святитель Алексей, митрополит всей России, московский чудотворец: (Ко дню шестисотлетия его памяти). СПб., 1894.
2. Антонова М.В., Попова В.И. Церковно-историческая повесть П.А. Россиева «Святитель Алексей» как произведение для юношества // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 4. С. 103–106.
3. Давтян Т.А. Особенности изображения детства и юности героя в повести П.А. Россиева «Святитель Алексей» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2008. № 1. С. 126–129.
4. Житие митрополита всея Руси святого Алексия, составленное Пахомием Логофетом // Общество любителей древней письменности. СПб., 1877–1878, т. 4, № 1–2.
5. Кривоцов Д.Ю. Рассказ о поездке митрополита Алексея в Золотую Орду в литературных источниках и историографии // Мир истории. 2002. №5 [Электронное издание] URL: <http://krotov.info/history/14/2/kriv2002.html>
6. Полевой П.Н. Святой Алексей, митрополит Московский. Житие, рассказанное для юношества П. Полевым. М., 1894.
7. Пономарев А.И. Памятники древнерусской церковно-учительной литературы. СПб., 1898, вып. 4, ч. 2.
8. Россиев П.А. Святитель Алексей. Историческая повесть. СПб., 1902.
9. Службы и акафист иже во святых отцу нашему Алексию митрополиту, всея России чудотворцу. М., 1891.
10. Ушмарский А.Н. Святой Алексей, митрополит Московский и всей России чудотворец. Самара, 1895.

References

1. [Anatoly/Kamensky A.] St. Alexy, Metropolitan of All Russia, Moscow Miracle Worker: (On the day of the six hundredth anniversary of his memory). St. Petersburg, 1894.
 2. Antonova M.V., Popova V.I. P.A. Rossiev's Church-historical novel "St. Alexy" as a work for youth // Scientific Notes of the Orel State University. 2022. No. 4. Pp. 103–106.
 3. Davtyan T.A. Features of the image of the childhood and youth of the hero in the story of P.A. Rossiev "St. Alexy" // Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2008. No. 1. Pp. 126-129.
 4. The Life of the Metropolitan of All Russia, St. Alexy, compiled by Pakhomiy Logofet // Society of Lovers of Ancient Writing. St. Petersburg, 1877–1878, vol. 4, No. 1-2.
 5. Krivtsov D.Y. The story of Metropolitan Alexei's trip to the Golden Horde in literary sources and historiography // The world of history. 2002. No.5 [Electronic edition] URL: <http://krotov.info/history/14/2/kriv2002.html>
 6. Polevoy P.N. St. Alexy, Metropolitan of Moscow. A life told for youth by P. Polev. Moscow, 1894.
 7. Ponomarev A.I. Monuments of Old Russian church-teaching literature. St. Petersburg, 1898, issue 4, part 2.
 8. Rossiev P.A. St. Alexy. Historical story. St. Petersburg, 1902.
 9. Services and akathist to our Holy Father Alexy Metropolitan, All Russia miracle worker. Moscow, 1891.
 10. Ushmarsky A.N. Saint Alexy, Metropolitan of Moscow and All Russia miracle worker. Samara, 1895.
-

БЕЛЬСКАЯ А.А.

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

АЛЕШИНА Л.В.

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

КРИВОЛАПОВ В.Н.

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

BELSKAYA A.A.

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

ALYOSHINA L.V.

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

KRIVOLAPOV V.N.

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

МИФОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДТЕКСТ ЖЕНСКИХ ИМЁН В РОМАНЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «НОВЬ»

THE MYTHOLOGICAL SUBTEXT OF WOMEN'S NAMES IN THE NOVEL BY I.S. TURGENEV «VIRGIN SOIL»

В статье выявлены смысл и мифологический подтекст женских имён Марианна, Фёкла, Снандулия, которые создают особый культурный ореол текста; доказана связь именования с художественным целым романа, в котором каждая героиня олицетворяет разные пути развития России. Ещё одно женское имя – Валентина – углубляет характеристику «милой эгоистки», но не выделяет мифологического плана повествования.

Ключевые слова: роман «Новь», женские персонажи, имя, семантика, смысл, мифологический подтекст.

The article reveals the meaning and mythological subtext of the female names Marianna, Fekla, Snandulia, which create a special cultural halo of the text; the connection of naming with the artistic whole of the novel is proved, in which each heroine embodies different ways of development of Russia. Another female name – Valentina – deepens the characterization of the «cute egoist», but does not highlight the narrative mythological plan.

Keywords: novel «Virgin Soil», female characters, name, semantics, meaning, mythological subtext.

О мифологическом образе имени писали С.Н. Булгаков, А.Ф. Лосев, П.А. Флоренский, представитель французского постструктурализма Р. Барт и др. А.Ф. Лосев, в частности, трактует имя как «сущность», одновременно «эйдос» (образ, предмет, который заключает в себе потенциальную «вещь в себе», т.е. устремление к высшей цели) и «символ», а символ – как «абсолютное (или его степень) самосознание, то есть миф» [8, с. 734]. Чаще всего писатели либо выбирают имена, имеющие в культуре определённые значения, либо используют готовый, бытующий в литературе миф имени, по-своему истолковывая его. В художественных произведениях с помощью имени писатели, как правило, маркируют характер того или иного персонажа, и нередко оно соотносимо с именем или мифологического, или литературного героя, или исторического лица, обладающих качествами, сходными с теми, которыми наделён именованный персонаж. Участвуют имена также в развертывании основных тем и мотивов произведения. Аналогичные функции имени выполняют в романах И.С. Тургенева [2, с. 66–77; 3, с. 99–105], в том числе, в его последнем романе [4, с. 54–61].

Наша цель – выявить мифологический подтекст и смысл женских имён «Нови» и доказать глубинную связь номинации героинь с художественным целым романа.

В «Нови» при именовании большинства персонажей Тургенев прибегает к национальной антропонимической модели – трёхкомпонентной или двухкомпонентной, но особое значение в романе имеют личные имена собственные основных и второстепенных героинь, которые (имена) связаны с разными содержательными пластами произведения и позволяют проникнуть в его потаённый смысл.

Проведённый анализ показывает, что в романе только сестра-горбунья Паклина – Снандулия, которая по традиционным русским представлениям является «божьем человеком», следует и предопределению, заложенному в значении её имени, и житию святой, освятившей его [6].

Необычное имя Снандулия, по одной версии (от греч. σάν + δούλος), означает «поклоняющаяся»; по другой – «возможно, из греч. – synanadechomai» – принимающая «на себя какие-либо обязанности» [10, с. 342], или «принимающая участие в чем-либо, участница». Тогда как духовный подвиг благочестивой Яздундокты Персидской (от دزد + دخد – «дочь [Дохт] Бога»; в греческом произношении – Снандулия), состоял в том, что во время гонения на христиан она, мирянка, кормила арестованных христианских священников, монахов, монахинь, врачевала их раны и в день их казни попросила

хранить верность Богу; а после обезглавливания смогла в ту же ночь украсть тела мучеников, захоронить их, спасая от надругательств.

Примечательно, что в «Нови» есть прямая отсылка к житию праведной Снандулии: «Вы знаете ли, кто была святая Снандулия? – Добродетельная жена, которая ходила по тюрьмам и врачевала раны узникам и больным» [12, с. 256]. Следовательно, появление в романе имени житийной героини не случайно, и оно определяет и особенность характера, и судьбу сестры Паклина.

Тургеневская Снандулия, которая «упорно» держится «своего странного имени» [12, с. 241], предстаёт в романе починающей Бога, следующей христианским ценностям («Добрей и лучше моей сестры... Снандулии... на свете женщины нет»), принимающей участие сначала в жизни Фомушки и Фимушки Субочевых, потом – брата, врача, в том числе, душу тщедушного, считающего себя «доносчиком» Паклина, поддерживающей гонимую Фёклу Машурину. В конце романа Снандулия «с участием, долго и пристально» смотрит на Фёклу, жмёт ей «руку – как собрату» [12, с. 388]. «Собратом» революционерки, безответно любящей Нежданова и хранящей память о нём, Снандулия является в любви и верности. Но главное то, что именно Снандулия напоминает брату о духовной значимости «нашей религии», необходимости её участия в развитии России: «– Силушка <...> в твоих рассуждениях о будущем ты забываешь нашу религию и ее влияние...» [12, с. 388].

Очевидно, что имя героини «Нови» – Снандулия – не только индивидуализирует её образ, но и таит в себе мифологический – христианский – подтекст, определяет духовную норму личностного бытия «горбунии» и выполняет в романе важную функцию – становится частью его смысла. Тургеневская Снандулия является одновременно и примером того, что добро, благие дела могут достигать цели без радикальных методов, и участницей одного из основных споров романа, утверждающей, что будущее России вне духовного начала, вне влияния Православия (по сути, это – «откровение» автора) невозможно.

Не менее интересно имя другой героини романа – Фёкла. Возникает вопрос: почему Тургенев, владевший несколькими европейскими языками, хорошо знавший значение личных имён, скрупулезно работающий над их выбором для своих героев, называет фанатично преданную делу революции, «чистокровную» нигилистку Фёклу Машурину теофорным именем (от греч. *Θέκλα* – «слава Богу»), которое обращает к раннехристианской святой, почитаемой в лике равноапостольных – Фёкле Иконийской.

Думается, дело в том, что Тургенев тонко улавливает связь между народничеством и ранним христианством с его идеалами отречения, жертвенности, самоотверженного подвига и изображает почти религиозный характер деятельности народников – проповедничество, наставничество, мессианство, жертвенность. Так, поступки Фёклы Машуриной, способной «на всякое самоотвержение», порой напоминают «священнодействие» («Машурина – священнодействовала»), и в контексте образа героини по-своему «обыгрывается» присутствующая в Новом Завете, Деяниях святых апостолов ситуация превращения и прослеживаются прямые аналогии

между её судьбою и судьбою равноапостольной Фёклы [5, с. 170–174].

Вместе с тем в романе показана смена/подмена народниками, в том числе Фёклой Машуриной, христианских ценностей, исповедания ими «своей религии – торжество низшего класса» [13, с. 399], формирование собственных культов – «народ», «дело», «революция» и, что самое главное, отступление от «духовной стороны» бытия: начиная от смены собственного имени, а значит, подмены его онтологического смысла (Фёкла – графиня Рокко ди Санто-Фиуме), вплоть до «перевертывания» закона «мировой жизни». В отличие от Снандулии, Фёкла Машурина отходит от пути, предначертанного её именем, и, несмотря на то, что ассоциативные мифологические смыслы участвуют в формировании образа героини, оно оказывается антонимичным характеру народницы.

Тургеневская «очень целомудренная девица», утверждающая своей жизнью этику самоотвержения («Ни думать о себе, ни бояться за себя...»), жертвенно служит не христианской вере, а народнической идее и в своём служении не уповает на Бога, а поклоняется «идолам». Точно так же в стремлении избавить мир от зла и страданий, изменить жизнь, спасти народ «чистокровная» нигилистка руководствуется не евангельскими истинами, а «законопреступной» идеологией. Та принципиальная разница, которая существует между не ведающей «колебаний» сторонницей революции Фёклой Машуриной и значением её личного имени, житием святой, канонизировавшей его, помогает глубже понять позицию автора, который не принимает теории и практики народников («... дело их так ложно и нежизненно...»), «пропаганды» ими «отвлеченностей социализма» и предлагаемого революционного пути развития России.

Что касается центральной героини «Нови», то Тургенев с особой тщательностью выбирает её имя («... не назвать ли ее Марианной?»). Мемуаристка Л.Ф. Нелидова считает, что героиня «Нови» «названа в честь Марианны Виардо» [9, с. 224–243]. Заметим, что у Полины Виардо с этим именем была связана глубокая семейная традиция: Марианной звали её бабушку (Марианна Агиляр); третью дочь, талантливую певицу, которую по-отечески любил Тургенев, тоже звали Марианной (Марианна Дювернуа). Сам писатель в подготовительных материалах романа отмечает внешнее сходство Марианны Синецкой со старшей дочерью Полины Виардо – Лиузой (Луиза Эритт де ля Тур): «Наружность вроде Луизы – только более женственная» [10, с. 405]. По мнению А.И. Батюто, при создании образа Марианны писателя привлекает «не только внешность Луизы, но и некоторые черты ее тяжелого, неуживчивого, но в то же время гордого и независимого характера» [1, с. 568]. Не исключено, что Тургенев использует в романе имя одной из сестёр Виардо, а внешность – другой. Но едва ли писатель, который при выборе имени для своих героев опирается или на его этимологию, прямое лексическое значение, или на потенциальный смысл в культуре, или на ассоциативные связи с именами героев мифологии или литературных персонажей, называя главную героиню «Нови» Марианной, ограничивается только семейной традицией рода Полины Виардо.

В науке существуют разноречивые толкования происхождения и истории имени Марианна: одни учёные связывают его с Древним Римом, другие – с древнееврейской культурной традицией. Но даже внутри этих направлений по-разному определяется семантика этого имени.

Некоторые сторонники первой версии убеждены, что оно является женской формой мужского имени Мариан (лат. *Marinus* – «морской»; от латинского *mare* – «море») и означает «морская». Другие полагают, что имя Марианна происходит от римского когномена (личного или родового прозвища) *Marianus*, в буквальном переводе означающее «Мариев, принадлежащий Марию», которое, в свою очередь, возникает от родового имени *Maris* – «принадлежащий богу Марсу». Соответственно, смысл женского эквивалента имени – «принадлежащая богу Марсу», т.е. тайна имени Марианна раскрывается с помощью бога войны, которого в мифологии сопровождают младшие божества – Честь и Доблесть.

Как известно, в православных святцах имени Марианна нет, но есть имя Мариамна, которое считается вариантом имени Мария. По мнению приверженцев второй версии, имя Марианна происходит от древнееврейского имени Мириам (ивр. מִרְיָם – Мирьям), Мирьям (арамейский: Мариам) и наиболее частый его перевод – «горькая» (но это не единственный вариант значения имени; из др.-евр. *m-g-u-m*, – возможно, «любимая, желанная»). Любопытно, что древнееврейский историк Иосиф Флавий в труде «Иудейские древности» описывает царицу Иудеи, жену Ирода Великого под именем Мариамны, а в другой книге изменяет его на Мариамму. Позднее в греческом языке вариантом имени Мариамна (*Μαριάμνη*) становится имя Марианна (*Μαριάννα*), и во многих произведениях та же царица Иудеи наречена уже Марианной. Именно так она («*De Marianne Iudaeum regina*») названа, например, в трактате Дж. Боккаччо «О знаменитых женщинах» («*De claris mulieribus*», около 1361). Впрочем, с точки зрения ряда учёных, придерживающихся версии древнееврейского происхождения имени, *Марианна* – это двучленный антропоним, который складывается от слияния двух имён Мария и Анна – «Мариана» (лат. *Marīāna*) [10, с. 313] и в таком сочетании означает «горькая благодать» или «печальная грация». Существует другой вариант перевода – «возмущение».

В «Нови» из всего многообразия имеющихся в культуре значений имени Марианна за счёт слов-подсказок актуализирован такой его смысл, как «возмущение»: «Марианна принадлежала к особенному разряду несчастных существ – (в России они стали попадаться довольно часто)... Справедливость удовлетворяет, но не радует их, а несправедливость, на которую они страшно чутки, возмущает их до дна души»; «... если я несчастна, то не своим несчастьем. Мне кажется иногда, что я страдаю за всех притесненных, бедных, жалких на Руси... нет, не страдаю – а негодую за них, возмущаюсь... что я за них готова... голову сложить. Я несчастна тем, что я барышня, приживалка, что я ничего, ничего не могу и не умею!». [12, с. 209–210; 211. Курсив здесь и далее мой – А.Б.]. Отличительные черты характера тургеневской героини – крайнее недовольство, негодование, гнев по отношению ко всякой несправедливости

и стремление изменить как собственную жизнь «приживалки», так и жизнь «всех притесненных, бедных, жалких на Руси».

Помимо проявленного в романе значения имени Марианна как «возмущение», оно выступает антропонимом прецедентного характера. С.В. Лазовская определяет такого рода антропонимы как «антропонимы, имеющие двойную референцию: называют какого-либо героя данного произведения и имеют некий “прототип” (“архетип”), закрепленный в сознании носителей языка как “культурный прецедент”» [7, с. 171–175]. Безусловно, прецедентным именем Марианна является, прежде всего, во Франции (фр. *Marianne*), но его мировой контекст, конечно, не ограничивается только этой страной.

Данное имя встречается в британском фольклоре и литературе: начиная от пылкой возлюбленной благородного разбойника Робин Гуда до героинь У. Шекспира («Мера за меру», 1603–1604; «Конец – делу венец», 1601–1608); позже – в комедии венецианского драматурга К. Гольдони («Забавный случай», 1757), у основоположницы семейного, «дамского» романа, английской писательницы Дж. Остин – Марианна Дэшвуд/Брэндон («Чувство и чувствительность» или «Разум и чувство», 1811), английского поэта А. Теннисона («Мариана», 1830; «Мариана на юге», 1832), в основе поэм которого – сюжет шекспировской пьесы «Мера за меру», и др. Кстати, созданный последним образ Марианы лёг в основу картин Дж.-Э. Миллеса (1851) и художника-праерафаэлиты Д.-Г. Россетти (1870). Достаточно распространено имя Марианна в Польше (Марианна/Марина Мнишек; Марианна/Марьяна Людвика Шопен, Марианна Ледоховская и др.). Считается, что именно из Польши имя проникает в Россию. Примечательно, что отцом главной героини «Нови» является «очень умный и бойкий человек полупольского происхождения» [12, с. 166]. Русский читатель тоже был знаком с именем Марианна как условно-литературным по поэме А.С. Пушкина «Анджело» (1833), представляющей собою переработку пьесы У. Шекспира «Мера за меру». У Пушкина данное имя встречается также в сжатом плане поэмы «Цыганы»: «Алеко и Марианна. Признание, убийство, изгнание». Отметим, что при весьма значительных различиях литературных Марианн, их объединяют впечатлительность и страстность.

Тем не менее, несмотря на широкий литературный контекст, имя Марианна в русском сознании закрепляется как культурный – «французский» – прецедент. Происходит это не потому, что Марианнами зовут многих героинь народных французских песен, большинство пастушек в балладах трубадуров, множество главных героинь произведений французских авторов (роман Пьера Карле де Шамблен де Мариво «Жизнь Марианны, или Приключения графини де***», 1731–1741; комедия А. де Мюссе «Капризы Марианны», 1833; роман Жорж Санд «Марианна Шеврез», 1876 и др.), а потому, что после революционных событий во Франции в конце XVIII века оно становится мифом.

С 1792 года французское революционное правительство начинает использовать имя Марианна для обозначения новой Республики, символом которой оказывается статуя девушки в национальном костюме во фригийском колпаке. Со времён Римской империи его

носили освобождённые рабы-вольнотпущенники, для которых фригийский колпак преимущественно красного цвета являлся атрибутом их свободы.

Существует несколько версий, почему статую называли Марианной. Одни полагают, что во время революционных событий это имя было самым популярным во французской деревне и потому воспринималось как типично «народное». Другие обращают внимание на то, что повстанцы повсеместно распевали песню сапожника и поэта Гийома Лавабре «в выздоровление Марианны» на провансальском диалекте «La garisou de Marianno» (на французском языке: «La guégison de Marianne»), в которой республика названа Марианной. Третьи считают, что данное имя было связано с несколькими республиканскими тайными обществами, члены которых поклялись свергнуть существующий режим с именем Марианны на устах. Как бы то ни было, после Великой французской буржуазной революции имя Марианна входит во французскую национальную мифологию. Хотя во время Второй империи во Франции вводится запрет на изображение Марианны, но в 1870-е годы, с началом периода Третьей республики, её имя и образ возвращаются и становятся ещё более популярными.

Вне сомнения, Тургенев, долго живший во Франции, не мог не знать легенд, историй, связанных с данным именем. Можно предположить, что писатель сознательно выбирает для внешне напоминающей «флорентийские статуэтки» героини «Нови» имя Марианна, которое во французской мифологии является символом Свободы, олицетворением Республики, отождествлением Родины, напоминанием о Революции. Симптоматично, что в восприятии одного из главных героев романа народника Нежданова Марианна – это «воплощение родины, счастья, борьбы, свободы!» [12, с. 221].

Полагаем, что в тургеневском тексте есть имплицитная отсылка к «французской» Марианне, точнее, – к известной картине французского художника Эжена Делакруа «Свобода, ведущая народ» (1830), посвящённой революционным событиям 1830 года. В центре картины – полуобнаженная девушка во фригийском красном колпаке, с французским триколором и винтовкой в руках на баррикаде ведёт восставший народ вперёд, на врага. Образ этой девушки неоднозначно трактуется в науке: некоторые искусствоведы утверждают, что эта не Марианна, а аллегория свободы (И.А. Доронченков), но существует альтернативная точка зрения – на картине изображена Марианна как символ Французской республики и олицетворение национального девиза «Свобода, Равенство, Братство». В тургеневском тексте косвенный экфрасис – намёк на сюжет картины Э. Делакруа – возникает во время разговора мечтающей «собой пожертвовать» Марианны и не верящего «в близость революции в России» Соломина: «Да позвольте, Марианна... Как же вы себе это представляете: начать? Не баррикады же строить со знаменем наверху – да: ура! за республику!» [12, с. 320]. Приверженец «малых дел», повседневного труда предлагает Марианне иной, не революционный путь: «А там, кто знает, может быть, спасете отечество!» [12, с. 321].

Само собой разумеется, имя Марианна, сообщая в тексте определённую культурно-историческую информацию, получает индивидуально-авторское осмысление. Показателен номинационный ряд героини в

романе: молодая девушка; угрюмая девушка; странная девушка; дикая девушка; чудесная девушка; прекрасная, честная девушка; нервическое существо; *крепкое существо; натура честная; чистая, страстная душа; неподатливая душа; славный, верный товарищ* и др., – который конкретизирует её образ и выявляет индивидуальные особенности. При том, что Марианна Синецкая «вывихнута», «горда, самолюбива, скрытна», от всего её существа веет «чем-то сильным и смелым, чем-то стремительным и страстным» [12, с. 183;165]. Как только Марианна узнаёт от Нежданова о планах «петербургских революционеров», её душу переполняют «благодарность, гордость, преданность, решимость» [12, с. 219]. Если Валентина Сипягина характеризует Марианну как «нигилистку и безбожницу» [12, с. 166], то Нежданов воспринимает как «путеводную звезду», которая становится его «поддержкой», его «мужеством» [12, с. 305] и внутренний «огонь» которой согревает и зажигает [12, с. 371].

Образы «звезды» и «огня» имеют большое значение в сюжете героини: они являются знаками неординарности её, светящейся особым светом, личности («вся <...> светлая»), устремлённости к новым идеям и высоким идеалам. Огонь также выступает одним из проявлений живой, страстной природы Марианны («... огненный язык шел к возбужденному выражению всего ее лица», «... лицо ее <...> вспыхнуло огнем и блеском восторга...»), внутренней энергии которой не выдерживают ни Нежданов, ни Маркелов. Так, постоянно рефлектирующий Нежданов надеется, что Марианна, ставшая для него согревающим и зажигающим «огнем», будет его ориентиром на жизненном пути. Однако нравственно-психологический конфликт: неверие Нежданова в себя и неверие «в самое дело», которое соединяет его с Марианной и в которое она верит «всеми силами души» и собирается посвятить ему «всю свою жизнь! До последнего дыхания!», – приводит к катастрофе: «Вот ты и видишь, что нам вместе делать нечего: ты сама одним ударом перерубила нашу связь» [12, с. 371]. Недаром перед смертью Нежданова сопровождает манящая, но недостижимая «прекрасная» звезда, которая ассоциируется в его сознании с Марианной: «Я сейчас выглянул из окна: среди быстро мчавшихся туч стояла одна прекрасная звезда. Как быстро они ни мчались – они не могли ее закрыть. Эта звезда напомнила мне тебя, Марианна!» [12, с. 379]. В свою очередь, Маркелов, когда мысленно прощается с Марианной и произносит её имя («Он в первый раз произнес ее имя, и оно как будто обожгло его губы»), испытывает боль, аналогичную ожогу от огня, причина которой – незатухающая любовь героя. В тургеневском тексте символика огня и звезды совпадает с их традиционными значениями в культуре: страстная любовь и недостижимость, одновременно – внутренний огонь и путеведение, стремление к высокому.

Столь же значимо для понимания характера героини прозвище («дополнительное имя»), данное ей Паклиным, – «римлянка времен Катона!» [12, с. 346]. Герой уточняет: «Катона Утического», – т.е. древнеримского политика (95 – 46 гг. до н.э.), который ещё при жизни стал образцом для подражания как непримиримый враг тирании и поборник республиканских ценностей. Тогда как римские женщины «времен Катона» участвовали в общественной жизни, хорошо ориентировались

в вопросах политики, присутствовали на собраниях и активно защищали свои права. Прозвище Марианны отчасти обращает к архаичному – древнеримскому – слою происхождения её имени и выполняет в тексте характерологическую функцию: отвечает независимому характеру героини, отстаивающей личностную свободу, желающей включиться в общественно-политическую жизнь («...мы будем полезны, наша жизнь не пропадет даром, мы пойдем в народ <...> мы будем работать, мы принесем им, нашим братьям, все, что мы знаем...») и готовой идти до конца (на «плаху») за правое дело – защиту угнетённых. Нежданов тоже воспринимает Марианну как «римлянку», для которой превыше всего – «чувство долга» [12, с. 348], а сама она после того, как «Машурина предполагает, что привязанность Марианны к Нежданову сильнее чувства долга», испытывает «смесь испуга, и досады, и изумления» [12, с. 336]. Конечно, «римлянка» Марианна у Тургенева – это «русская женщина», важной составляющей личности которой является то, что она, по выражению одного из героев романа, «дельнее и выше нас, мужчин» [12, с. 321]. В «Нови» присутствует традиционная, встречающаяся почти во всех тургеневских произведениях оппозиция сильная женщина/слабый мужчина.

Марианна Синецкая предстаёт в романе максималисткой, не знающей компромисса, предъявляющей к жизни предельно высокие требования; и идеалисткой, нравственно чистой, чуткой к любой лжи и несправедливости, жаждущей самоотверженной деятельности, внутренние запросы которой, несмотря на внешнее неприятие «эстетики», потаённо обращены к ней и неотделимы от поиска любви, готовности пойти за избранником – руководителем – на страдания и жертвы: «Жажда деятельности, жертвы, жертвы немедленной – вот чем она томилась» [12, с. 220]. Очевидна принадлежность героини к типу тургеневских девушек. В то же время Марианна существенно отличается от них своей эмансипированностью («естественными науками ... занимается; женским вопросом интересуется», «пахитоски» курит; стрижёт «свои русые густые волосы» и др.) и революционностью («...готова идти на все»).

Между тем, несмотря на то, что целеустремлённая («... вся поглощена своей деятельностью, в которую верит») и «опростелая» (красный платок на голове, «мытое платьице» и др.) генеральская дочь готова к революционному «делу», жертвенному подвигу, она, в конце концов, отказывается от народнических идей. Происходит это не только потому, что «романтик реализма» Нежданов своим самоубийством «освобождает» Марианну от любви-дружбы, но и потому, что сама она начинает содрогаться от «грубости и темноты» того мира, куда стремится: «Какому Молоху собиралась она принести себя в жертву?» [12, с. 341]. Через метафорическое уподобление народнического «дела» мифическому идолу – жестокому, пожирающему человеческие жизни и постоянно требующему новых жертв – Молоху, служение которому запрещается в Библии [Иер. 7:31] и толкуется как обращение в язычество, автор выражает своё отношение к революции и одновременно передаёт страх героини перед надвигающейся на неё тёмной и уничтожающей силой. Спасательной соломинкой для Марианны становится Соломин. Посредством ухода героини из стана народников к «серому, простому, хитро-

му» Соломину для «лучшего и большего дела» писатель показывает победу «постепеновской программы» над народнической, практической деятельности над революционной. В финале романа резонёр Паклин дорогу, «там, где Соломины», называет «настоящей, исконной нашей дорогой»: «Вспомните, когда я это говорю вам, – зимой 1870 года, когда Германия собирается уничтожить Францию...» [12, с. 388]. Именно в этот момент Паклина прерывает его сестра Снандулия, напоминая, что в своих «рассуждениях о будущем» он забывает «нашу религию и ее влияние...» [12, с. 388].

Таким образом, в «Нови» прослеживается смысловая связь личного имени центральной героини – Марианны Синецкой – с прецедентным антропонимом. Не прибегая к конкретизации, Тургенев только с помощью имени Марианна утверждает, с одной стороны, «несомненность» важных для себя «принципов 89-го года» [11, с. 228] – свобода, равенство, братство, необходимость государственного устройства как «свободных и равных граждан»; с другой – значимость либерального реформаторства, присущих французской политической культуре и воплощённых в образе «французской» Марианны. Известно, что Франция, пережив после крупнейшей европейской революции эпоху якобинства, несколько реставраций монархии и переворотов, смогла преодолеть идеологическую конфронтацию и синтезировать демократические и либеральные идеи. Недаром в письме одному из идеологов народничества П.Л. Лаврову 1/13 июля 1873 года Тургенев пишет: «... Вы напрасно так жестоко нападаете на конституционалистов, либералов и даже называете их врагами; мне кажется, что переход от государственной формы, служащей им идеалом, к Вашей форме ближе и легче...» [15, с. 182]; а другому корреспонденту – А.И. Герцену – 27 октября/8 ноября 1862 года напоминает: «<...> мы, русские, принадлежим и по языку и по породе к европейской семье, “genus Europaeum” – и, следовательно, по самым неизменным законам физиологии, должны идти по той же дороге» [14, с. 126]. Более всего Тургенева заботит то, чтобы в России не случилось «насильственно-переворота» и «меньшинство образованного класса» [14, с. 114] осуществляло «скромную деятельность» – постепенные преобразования. В своём последнем романе писатель обозначает, как он считает, единственно верный путь дальнейшего социального и культурного развития страны – путь «протеста против всего тёмного и притеснительного», «уважения к науке и образованию, любви к поэзии и искусству» и – «пуще всего» – «любви к народу», который нуждается «в деятельной помощи своих счастливых сынов» [16, с. 336], не забывая при этом о «нашей религии и ее влиянии».

Как видно, каждая из героинь «Нови», имена которых имеют мифологический подтекст, олицетворяют в романе разные пути развития России: революционный (Фёкла Машурина) и «постепеновский» (Марианна), соединяющий для автора «принципы 89-го года» и влияние «нашей религии» (Снандулия).

Личное имя ещё одного героини романа – Валентина – в XIX веке редко встречается как в литературе, так и в широком обиходе, о чём свидетельствует авторское замечание, что для Валентины Михайловны Сипягиной краткую форму её имени «придумывает» муж: «– Что с тобою? – заботливо спросил он. – Что с тобою, Валя?»

(Он придумал для нее это уменьшительное имя, которое, однако, позволял себе употреблять лишь в совершенном *tête-à-tête*, преимущественно в деревне)» [12, с. 300].

В России имя Валентина получает распространение после появления романа Жорж Санд «Валентина» («Valentine», 1832). Однако, хотя имя тургеневской героини отсылает к роману французской писательницы, Валентина Сипягина существенно отличается от юной, «скромной от природы» героини Жорж Санд и, по сути дела, является её антиподом. При том, что обе героини окружены роскошью и почитанием, но одной из них – Валентине Сипягиной – это доставляет удовлетворение и радость; другой – Валентине де Рембо/де Лансак – горечь, страдание от бессмысленности праздной жизни. В противоположность жоржсандовской героине, готовой ради любви на любые жертвы, понимающей, что под маской светских приличий кроются лицемерие и порок, Валентина Сипягина истинной любви не знает, органично существует в светском обществе, упивается своим благосостоянием, обеспеченной жизнью, высоким социальным статусом, а лицемерие составляет основу её бытия. Наконец, если в центре романа французской писательницы – «неравная любовь» аристократки и крестьянина, то в «Нови» «либералка» Валентина Сипягина выступает яркой противницей «неравной любви»; её раздражают «продолжительные свидания» Марианны «с молодым человеком, который и по рождению, и по воспитанию, и по общественному положению стоит слишком низко» для представительницы знатной фамилии: «Ведь он студент, без роду, без племени; ведь он моложе вас! (Не без злорадства были произнесены эти последние слова.) Что же из этого может выйти?»

[12, с. 296]. Следовательно, интертекстуальная связь с любовной историей, воссозданной в «Валентине», скорее, прослеживается во взаимоотношениях Марианны, «красного» Нежданова и Калломейцева. Жорж Санд в своём романе изображает величие женской души, Тургенев в образе Валентины Сипягиной выводит психотип женщины двуличной, но физически красивой, здоровой, с сильным характером («себе на уме»), «крепкой волей», что соответствует этимологии её имени – Валентина, являющегося женской формой от мужского древнеримского имени Валентин (от *Valentinus*, от лат. *valeo* – «сила», «мощь») и означающего «сильная», «здоровая», «крепкая». При этом женскую форму имени отличает противоречие – мягкость и плавность звучания (ср.: у А.А. Блока: «Томный голос пением нежным <...> Валентина <...> Как поют твои соловьи...») и «мужские черты, к женщине очень не идущие» [17, с. 358].

Безусловно, в романе Тургенева имя Валентина углубляет характеристику «милой эгоистки» Сипягиной («... так и караулит тебя, – а уж как мягка!»), но, в отличие других женских имён, таких как Снандулия, Фёкла, Марианна, оно не выделяет мифологического плана повествования.

Итак, в пространстве «Нови» все проанализированные женские имена содержат важную имплицитную информацию и служат дополнительной характеристикой героинь, но только три из них носят имена, обладающие мифологическим смысловым потенциалом. Они создают особый культурный ореол текста, помогают глубже понять идейно-художественный замысел автора и позволяют сделать образы «женских лиц» романа более сложными и многогранными.

Библиографический список

1. *Батюто А.И.* Комментарии: И.С. Тургенев. Приложение. *Новь* // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30 томах. Москва: Наука, 1982. Сочинения. Т. IX. С. 564–573.
2. *Бельская А.А.* «Накануне» И.С. Тургенева: имя и характер главных героев романа // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». Орёл: изд-во ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет». № 3 (84). 2019. С. 66–77.
3. *Бельская А.А.* «Накануне» И.С. Тургенева: типы связи имени и носителя в системе образов второстепенных персонажей романа // Ученые записки Орловского государственного университета, Серия «Гуманитарные и социальные науки». Орёл: изд-во ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет». № 4 (85). 2019. С. 99–105.
4. *Бельская А.А.* Роман И.С. Тургенева «Новь»: имя как смысловая основа образов героев-народников // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки»: научный журнал. Орёл: изд-во ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет». № 2 (87). 2020. С. 54–61.
5. *Бельская А.А.* Христианские ассоциации в романе Тургенева «Новь» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки»: научный журнал. Орёл: изд-во ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет». 2014. № 5 (61). С. 169–178.
6. *Блаженная Яздундокта* (Снандулия) // Преосвященный Филарет (Гумилевский), архиепископ Черниговский. Святые подвижницы Восточной Церкви. Санкт-Петербург: Сатис Держава, 2005. С. 170–174.
7. *Лазовская С.В.* Антропонимы как прецедентное явление в художественном тексте // Вестник КазНУ. Серия филологическая. 2002. №3. С. 171–175.
8. *Лосев А.Ф.* Философия имени // Лосев А. Ф. Бытие. Имя. Космос / Сост. и ред. А.А. Тахо-Годи. Москва: Мысль, 1993. С. 613–801.
9. *Нелидова Л.Ф.* Памяти И.С. Тургенева // И.С. Тургенев в воспоминаниях современников: В 2-х т. Т. 2. Москва: Художественная литература, 1969. С. 224–243.
10. *Суперанская А.В.* Современный словарь личных имён: Сравнение. Происхождение. Написание. Москва: Айрис-пресс, 2005. 384 с. (От А ДО Я).
11. *Тургенев И.С.* Довольно // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30-и тт. Сочинения. Т. VII. Москва: Наука, 1981. С. 220–231.
12. *Тургенев И.С.* *Новь* // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30-и тт. Сочинения. Т. IX. Москва: Наука, 1981. С. 133–389.
13. *Тургенев И.С.* Приложение. *Новь*. Подготовительные материалы // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30-и тт. Сочинения. Т. IX. Москва: Наука, 1981. С. 399–423.
14. *Тургенев И.С.* Письма 1862–1864 // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30-и тт. Письма. Т. V. Москва:

Наука, 1988. 640 с.

15. *Тургенев И.С.* Письма 1872–1873 // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30-и тт. Письма. Т. XII. Москва: Наука, 2000. 504 с.

16. *Тургенев И.С.* <Речь на обеде в «Эрмитаже» 6/18 марта 1879 г.> // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30-и тт. Сочинения. Т. XII. Москва: Наука, 1986. С. 336-337.

17. *Флоренский П.А.* <Словарь имен> // Флоренский П.А., священник. Сочинения: В 4 т. Т. 3(2) / Сост. и общая редакция игумена Андроника (А.С. Трубачева), П.В. Флоренского, М.С. Трубачевой. Москва: Мысль, 2000. С. 235-358.

References

1. *Batyuto A.I.* Comments: I.S. Turgenev. Appendix. Nov // Turgenev I.S. Complete collection of works and letters: In 30 volumes. Moscow: Nauka, 1982. T. IX. Pp. 564–573.

2. *Belskaya A.A.* «On the Eve» by I.S. Turgenev: the name and character of the main characters of the novel // Scientific notes of Orel State University. Series «Humanities and social sciences». Orel: publishing house of FGBOU VO «Orel State University». No. 3 (84). 2019. Pp. 66–77.

3. *Belskaya A.A.* «On the Eve» by I.S. Turgenev: types of connection between the name and the bearer in the system of images of the secondary characters of the novel // Scientific notes of Orel State University, Series «Humanities and social sciences». Orel: publishing house of FGBOU VO «Orel State University». No. 4 (85). 2019. Pp. 99–105.

4. *Belskaya A.A.* Roman I.S. Turgenev «Nov»: the name as a semantic basis for the images of populist heroes // Scientific notes of Orel State University. Series «Humanities and social sciences»: scientific journal. Orel: publishing house of FGBOU VO «Orel State University». No. 2 (87). 2020. Pp. 54–61.

5. *Belskaya A.A.* Christian associations in Turgenev's novel «Nov» // Scientific notes of Orel State University. Series «Humanities and social sciences»: scientific journal. – Orel: publishing house of the Orel State University. 2014. . No. 5 (61). Pp. 169–178.

6. *Blessed Yazdundokta (Snandulia)* // His Grace Filaret (Gumilevsky), Archbishop of Chernigov. Holy ascetics of the Eastern Church. St. Petersburg: Satis Derzhava, 2005. Pp. 170–174.

7. *Lazovskaya S.V.* Anthroponyms as a precedent phenomenon in a literary text // Kazakh National University. Philological series. 2002. No. 3. Pp. 171–175.

8. *Losev A.F.* Philosophy of the name // Losev A.F. Genesis. Name. Space / Comp. and ed. A.A. Tahoe-Godi. Moscow: Thought, 1993. Pp. 613–801.

9. *Nelidova L.F.* In memory of I.S. Turgenev // I.S. Turgenev in the memoirs of his contemporaries: In 2 vols. Vol. 2. Moscow: Fiction, 1969. Pp. 224–243.

10. *Superanskaya A.V.* Modern Dictionary of Personal Names: Comparison. Origin. Writing. Moscow: Iris-press, 2005. 384 p. (From A to Z).

11. *Turgenev I.S.* Pretty // Turgenev I.S. Complete Works and Letters: In 30 vols. Works. T. VII. Moscow: Nauka, 1981. Pp. 220–231.

12. *Turgenev I.S.* Nov // Turgenev I.S. Complete Works and Letters: In 30 vols. Works. T. IX. Moscow: Nauka, 1981. Pp. 133–389.

13. *Turgenev I.S.* Appendix. Nov. Preparatory materials // Turgenev I.S. Full coll. op. and letters: In 30 vols. Works. T. IX. Moscow: Nauka Publishing House, 1981. Pp. 399–423.

14. *Turgenev I.S.* Letters 1862–1864 // Turgenev I.S. Complete Works and Letters: In 30 vols. Letters. T. V. Moscow: Nauka, 1988. 640 p.

15. *Turgenev I.S.* Letters 1872–1873 // Turgenev I.S. Complete Works and Letters: In 30 vols. Letters. T. XII. Moscow: Nauka, 2000. 504 p.

16. *Turgenev I.S.* <Speech at a dinner in the Hermitage on March 6/18, 1879> // Turgenev I.S. Complete Works and Letters: In 30 vols. Works. T. XII. Moscow: Nauka, 1986. Pp. 336–337.

17. *Florensky P.A.* <Dictionary of names> // *Florensky P.A.*, priest. Works: In 4 volumes. Vol. 3 (2) / Comp. and the general edition of Abbot Andronik (A.S. Trubacheva), P.V. Florensky, M.S. Trubacheva. Moscow: Thought, 2000. Pp. 235–358.

УДК 82.092

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-104-107

ДОРОХИНА Т.Ю.

магистрант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: ir11-19@yandex.ru

АНТОНОВА М.В.

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gavrila05@yandex.ru

АЛЕШИНА Л.В.

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

ИЗОТОВ В.П.

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

DOROKHINA T.Y.

Master's Student, Orel State University
E-mail: gavrila05@yandex.ru

ANTONOVA M.V.

Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of History of Russian Literature of the XI–XIX Centuries, Orel State University
E-mail: gavrila05@yandex.ru

ALEOSHINA L.V.

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

IZOTOV V.P.

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

«НОВЫЕ ЗОЛУШКИ» ТАТЬЯНЫ УСТИНОВОЙ

“NEW CINDERELLAS” BY TATIANA USTINOVA

Данная работа посвящена рассмотрению повествовательной модели «Синдерелла», характерной для женских романов Татьяны Устиновой. Художественный мир романов писательницы обладает ярко выраженными признаками сказочного мира: дистанцированностью от реального, замкнутостью, повторяемостью, что порождает текст особого типа, который мы могли бы условно назвать современной детективной сказкой.

Ключевые слова: женский детектив, нарративная модель, Татьяна Устинова.

This work is devoted to the consideration of the narrative model of “Cinderella”, characteristic of Tatiana Ustinova’s women’s novels. The artistic world of the writer’s novels has pronounced signs of a fairy-tale world: distance from the real, isolation, repeatability, which generates a text of a special type, which we could conditionally call a modern detective tale.

Keywords: female detective, narrative model, Tatiana Ustinova.

В современном объеме книгопечатной беллетристической продукции особо выделяется жанр женского детектива. Подобного рода сочинения принадлежат к ряду паралитературы, что и определяет в них доминирование повторяемого над оригинальным (Д. Куэнья). Детективная линия в таком случае зачастую становится вспомогательным сюжетным ходом, который придает остроту и занимательность любовной истории. Основное содержание отвечает запросам и ожиданиям целевой читательской аудитории, а именно – женской.

Ряд исследователей указывает на инфантильность как одну из определяющих черт потребителя массовой литературы [например, см.: 3; 4], что влечет за собой тяготение к архаичным повествовательным структурам и моделям в воспринимаемом тексте. Современный женский детектив, в том числе и в наиболее «раскрученных» и качественных версиях, вполне отвечает чита-

тельским ожиданиям и особенностям рецепции.

Мы выделяет несколько наиболее частотных нарративных моделей (наименования условны).

1. «Синдерелла»: героиня невзрачной внешности, но необыкновенных талантов и духовных качеств встречает достойного мужчину («принца»), расцветает внешне, обретает счастье и возможность полной женской реализации («Мой генерал», «Мой личный враг», «Подруга особого назначения» и пр.)

2. «Красавица и чудовище»: достаточно успешный деловой мужчина, погрязший в разнообразных личных комплексах, уверенный в своем моральном уродстве и невозможности обретения личного счастья, встречает женщину, которая способствует его преобразению и становится супругой («Персональный ангел», «Гений пустого места» и пр.) [см. об этом: 1].

3. «Андрогин»: герои и героиня, разлученные по какой-либо причине или не осознающие своей предназначенности друг другу, соединяются во взаимной и неразделимой супружеской любви («Развод и девичья фамилия», «Хроника гнусных времен» и пр.).

4. «Небесный покровитель»: супруги суждены друг другу Богом, им помогают соединиться небесные покровители – ангелы-хранители, святые («Колодец забытых желаний» и пр.) [см. об этом: 2].

В данной статье мы обратимся к анализу повествовательной модели «Синделлелла», которая имеет в своей основе сказочный сюжет. Общее содержание данной модели сводится к следующей схеме: героиня невзрачной внешности («Золушка»), но необыкновенных талантов и духовных качеств встречает достойного мужчину («принца»), расцветает внешне, обретает счастье (и богатство!) и возможность полной женской реализации.

Расцветает и находит себя Марина из романа «**Мой генерал**» [7]. Смешная и наивная «маменькина дочка», «профессорша» очень переживает по причине неудавшейся личной жизни. Несуразная шляпа на голове девушки символизирует ее неприспособленность к жизни и крайне настороженное отношение к мужчинам, скепсис по поводу возможного брака. Чувство раздражения, которое вызывал в ней новый знакомый Федор Тучков, сменяется интересом, а затем и любовью. Впервые в жизни Марина ощущает, что от пристального взгляда мужчины «делается горячо лицу, а позвоночнику, наоборот, холодно» [7, с. 25]. Те строгие рамки, в которых была воспитана девушка, не дают ей проявлять чувства искренне. Она привыкла жить, оглядываясь на то, что «прилично», «принято». Ее очень волнует, «что скажет мама! И бабушка не переживет» [7, с. 104].

Любовь помогает Марине избавиться от комплексов, искренне полюбить Тучкова и поверить в него. Девушка чувствует, что от Федора исходят сила и внутреннее спокойствие. Рядом с ним она ощущает себя уверенней. Федор предстает в романе настоящим благородным рыцарем. Он умен, добр, заботлив, надежен. Развязкой в романе становятся возникшие между героями «отношения», которые автор описывает достаточно целостно и в то же время эротично.

Как всегда в конце произведения, Т. Устинова рисует идиллическую картину, которую можно считать послесловием. Это Маруся в роли жены Федора. Вместе со свекровью и свекром молодые люди отдыхают. В коляске Федор Федорович Тучков Пятый, поразительно похожий на своего отца. Таким образом, борьба добра и зла в романе «Мой генерал» завершается победой добрых сил. Федор оказывается благородным человеком и понимает чувства Сергея и Юлии, которые утопили бандита Чуева. А Марина находит настоящего возлюбленного, мужа, отца своих детей и в этом реализуется ее истинное женское призвание.

Наиболее ясно модель «Синделлелла» реализована в романе «**Мой личный враг**» [8] Александра Потапова, работающая как ломовая лошадь для того, чтобы обеспечить существование себя и своего мужа, испытывает постоянные мучения из-за комплекса собственной неполноценности. Ей представляется, что она весьма непривлекательна из-за слишком крупных форм. Кстати, излишняя полнота или кажущаяся внешняя непривлекательность героинь в этом типе повествовательной мо-

дели является устойчивым моментом: «Александра и сама знала, что не слишком изящна, но что с этим можно сделать? Худеть у нее не получалось. Работала она по двенадцать часов в сутки, иногда по ночам, а ночью, как известно, всегда почему-то хочется есть» [8, с. 17–18]. Данный комплекс героини усиливается и поддерживается ее мужем Андреем Победоносцевым, который считает ее не только внешне непривлекательной, но и недалекой, попросту говоря, дурой, с помощью которой он обосновался в Москве. Андрей Победоносцев и его любовница, а затем жена Вика Терехина в данном романе выполняют роль антагонистов главной героини, которые не только эксплуатируют ее таланты (как злая мачеха и ее дочка в сказке «Золушка»), но и в конце концов замысливают ее убийство.

Совершенно иначе воспринимает Александру «принц» – Филипп Бовэ, выдававший себя за бизнесмена средней руки, но на поверку оказавшийся аристократом, владеющим алмазными и нефтяными приисками, автомобильным заводом, телеканалами и пр. Короче, как сказано в романе, это «император», который женится на простолюдинке. При первом же знакомстве с Александрой Филипп чувствует к ней расположение, она нравится ему и как женщина, и как умный и тонкий человек. Однако последующее близкое общение героев определяет случай. Александру оставляет муж, ее преследует его возлюбленная и вынуждает уйти с работы на телеканале. Свадьба героев абсурдна: случайно встретив Филиппа на улице, Саша предлагает ему жениться на ней, чтобы решить на время пребывания в Москве квартирный вопрос. Однако «фиктивный» брак уже с первого дня оказывается вполне настоящим, а герои постепенно привязываются друг к другу, и их начинают связывать не только постельные отношения, но и настоящая любовь. До самого конца романа Т. Устинова сохраняет интригу: читателю и героине неизвестно, кем на самом деле является Филипп Бовэ. Это тоже, кстати сказать, вполне сказочно-фольклорный прием, напоминающий нам о неузнанных героях или героях-простаках, которые под маской дурости или нищеты скрывают свой ум или благородное происхождение. Разумеется, Филипп не распространяется о своем истинном положении не потому, что хочет испытать Александру, для этого у него есть иные причины, скорее, социально-политического характера, чем личного. Он желает самостоятельно изучить конъюнктуру на русском рынке для того, чтобы затем сделать выгодные для своей «империи» инвестиции. В конце романа героиня получает все: она состоятельная женщина, любимая жена «императора», мать замечательных детей, благодаря ей, в семье царят мир и согласие. И, кроме того, в конце романа Филипп получает возможность осуществить долгожданную месть недоброжелателям своей супруги – Победоносцеву и Терехиной, разорив их и лишив общественного положения, добытого несправедливым путем. Александра же лишняя раз демонстрирует свои лучшие качества: она не упивается местью и не бросается Россию, чтобы вернуться к ранее столь любимой работе тележурналиста на принадлежащем теперь ей канале. Она предпочитает семейные ценности – любовь мужа и детей.

Не менее ярким воплощением модели «Синделлелла» является судьба Варвары Лаптевой из романа «**Подруга**

особого назначения» [9]. Варя – законченная неудачница. На работе ее считают серой мышкой, да и она сама убеждена, что ничего хорошего в этой жизни с ней уже не случится. В довершение всех неприятностей Варвара находит в кабинете начальства мертвого посетителя и становится жертвой таинственных преследователей, которые уверены, что девушка похитила у них кучу денег. Чтобы выбраться из этой непростой ситуации, Варя пришлось превратиться из забитой простушки в этакую супершпионку.

Вообще простушки Татьяны Устиновой всегда не так уж и просты. За казалось бы непритязательной внешностью всегда скрывается глубокий и острый аналитический ум, именно их таланты и трудолюбие способствуют развитию бизнеса. Такова и в этом романе Варвара Лаптева, волею судьбы прозябающая на должности секретарши, которую всячески оскорбляют ее антагонисты (опять параллель к мачехе и ее дочкам в лице безвольного и ленивого начальника и расфуфыренных, но неработоспособных личного секретаря и ее подруги). Одновременно развивается и любовная история: внезапно поиски убийцы сталкивают героиню и одного из заинтересованных в расследовании олигархов. Эта встреча, как всегда у Устиновой, становится судьбоносной: «принц», подозревающий «Золушку» в воровстве и махинациях, безнадежно в нее влюбляется, а «Золушка», подозревающая «принца» в недобрых намерениях, тем не менее отвечает ему взаимностью. Все заканчивается всеобщим счастьем и победой добра над злом: Варвара Лаптева и медиамагнат сочтались законным браком, воры разоблачены и наказаны.

Идеальным «принцом-миллионером» на сайте Татьяны Устиновой названа Клава Ковалева, героиня романа «Миф об идеальном мужчине» [6]. Клава – бедная сирота, воспитанница детского дома, которая работает аптекаршей и втайне мечтает о знакомом милиционере. Из-за ошибки в роддоме девушка не может отыскать своих родственников и даже не догадывается, что ее отец – очень богатый человек, пока не попадает под прицел неизвестного убийцы... В результате всех перипетий, она получает дом на Мальте и своего милиционера в придачу. Как видим, в данном случае модель «Синдерелла» имеет некоторые особенности: героиня, несомненно, обладает качествами сказочной замарашки, но в то же время она сходна с персонажами не только сказок, но и значительного пласта романтической литературы – детьми-сиротами, которые на поверку имеют благородное происхождение и обладают достаточным состоянием, которое в результате ряда перипетий и борьбы с антагонистом оказывается им в конце концов возвращено. Особенность данного сюжета Устиновой связана также и с тем, что если во всех ранее рассмотренных сочинениях «принц» имел непосредственное отношение к изменению социального и личного статуса героини, то в данном романе майор Ларионов, который

спасает жизнь Клавдии, некоторое время решительно отказывается от продолжения отношений с нею, полагая, что он не может связывать свою жизнь с девушкой, финансовое положение которой выводит ее на более высокий общественный уровень. Герои романов «Мой личный враг» и «Миф об идеальном мужчине» как бы меняются местами: в первом из них Александра Потапова пытается прервать отношения с Филиппом Бовз, узнав о его «империи», во втором эту сюжетную функцию выполняет мужчина. Однако попытки любящих отказаться от своей половинки Татьяна Устинова решительно пресекает, и в финальных сценах герои всегда взаимно счастливы.

Женщины Т. Устиновой всегда преображаются под влиянием любви, превращаются из замарашек в настоящих королев. Так, удивительную метаморфозу переживает Арина – героиня романа «Гений пустого места» [5]. В начале романа это несчастная одинокая женщина, мечтающая о семейном счастье и тайно любящая Дмитрия Хохлова. «...мне семья нужна, ребеночек, чтобы вечером телевизор смотреть, а в выходные в лес ездить», – признается девушка Дмитрию. Слова Дмитрия о ее предполагаемом замужестве больно ранят Арину. Она понимает всю призрачность своих надежд на счастье с Кузей, но продолжает мечтать и строить замки на песке. Совсем иной мы видим героиню в финале романа, когда Дмитрий ответил на ее чувство: «Раньше все было неправильно, а сейчас стало правильно, неловкость, которая почти не давала ей дышать в первый раз, вдруг вся куда-то делась, и она стала ласкаться к нему так, как никогда и ни к кому не ласкалась» [5, с. 314]. Женщина даже внешне преображается. Глаза ее светятся, она раскрепощается и оттаивает. Арина обретает счастье, о котором она так долго мечтала, и избавляется от одиночества.

Таким образом, использование архаических нарративных моделей, учет читательских ожиданий и особенностей рецепции позволяет Т. Устиновой создавать паралитературные тексты, которые, возможно, никогда не станут фактом большой литературы, но успешно удовлетворяют запросы определенной аудитории в определенное время. Художественный мир романов писательницы обладает ярко выраженными признаками сказочного мира: дистанцированностью от реального, замкнутостью, повторяемостью. Т. Устинова всегда сочиняет историю о том, как герои (женщина и мужчина) прошли через многочисленные испытания и обрели новый, достойный их социальный статус, счастье и благополучие. По сути дела автор строит систему, которая соотносится с окружающей нас социальной действительностью, но которая не просто ей не равна, а обладает признаками «иного мира». Собственно художественный мир романов и читательские ожидания порождают текст особого типа, который мы могли бы условно назвать современной детективной сказкой.

Библиографический список

1. Антонова М.В., Дорохина Т.Ю. Реализация нарративной модели «Красавица и чудовище» в романах Татьяны Устиновой // Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации, Пенза, 25.08.2022. Пенза, 2022. С.71–77.
2. Антонова М.В., Дорохина Т.Ю. Повествовательная модель «Небесный покровитель» в детективах Татьяны Устиновой // Наука России – будущее страны, Пенза, 23.02.2022. Пенза, 2022. С. 128–130.
3. Козлов Е.В. К вопросу о повторяемых структурах в художественном тексте массовой коммуникации / Е.В.Козлов. 2003. – (http://ivgi.rsuoh.ru/folklore/kozlov_1.htm)

4. *Теплиц К.Т.* Все для всех. Массовая культура и современный человек // Человек: Образ и Сущность. – Массовая культура. Ежегодник. Москва, 2000.
5. *Устинова Т.* Гений пустого места. Москва, 2006.
6. *Устинова Т.* Миф об идеальном мужчине. Москва, 2003.
7. *Устинова Т.* Мой генерал. Москва, 2006.
8. *Устинова Т.* Мой личный враг. Москва, 2006.
9. *Устинова Т.* Подруга особого назначения. Москва, 2006.

References

1. *Antonova M.V., Dorokhina T.Yu.* The implementation of the narrative model “Beauty and the Beast” in the novels of Tatiana Ustinova // Modern science: current issues, achievements and innovations, Penza, 25.08.2022. Penza, 2022. С.71–77.
 2. *Antonova M.V., Dorokhina T.Yu.* Narrative model “Heavenly patron” in the detectives of Tatiana Ustinova // Science of Russia – the future of the country, Penza, 02/23/2022. Penza, 2022. С. 128–130.
 3. *Kozlov E.V.* On the question of repeatable structures in the literary text of mass communication / E.V.Kozlov. 2003. – (<http://ivgi.rsu.ru/folklore/kozlov1.htm>)
 4. *Teplits K.T.* Everything for everyone. Mass culture and modern man // Man: Image and Essence. – Mass culture. Yearbook. – Moscow, 2000.
 5. *Ustinova T.* The Genius of an empty place. Moscow, 2006.
 6. *Ustinova T.* The myth of the ideal man. Moscow, 2003.
 7. *Ustinova T.* My general. Moscow, 2006.
 8. *Ustinova T.* My personal enemy. Moscow, 2006.
 9. *Ustinova T.* Special purpose girlfriend. Moscow, 2006.
-
-

ИЗОТОВ В.П.

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

IZOTOV V.P.

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

«ХРОМАЯ СУДЬБА» БРАТЬЕВ СТРУГАЦКИХ И «ДВЕ СУДЬБЫ» ВЫСОЦКОГО

THE «LAME FATE» OF THE STRUGATSKY BROTHERS AND VYSOTSKY'S «TWO DESTINIES»

В статье рассматриваются текстуальные и тематические переключки романа Стругацких «Хромая судьба» и песни Высоцкого «Две Судьбы». Впервые рассматривается мотив судьбы применительно к произведениям братьев Стругацких. Проведено сопоставление «кривой» и «нелёгкой» у Высоцкого и «хромой» судьбы у Стругацких, построчное комментирование первой строфы стихотворения в соотношении с романом.

Ключевые слова: братья Стругацкие, «Хромая судьба», В. Высоцкий, «Две Судьбы», тематические переключки, мотив судьбы.

The article deals with textual and thematic roll calls of Strugatsky's novel "Lame Fate" and Vysotsky's song "Two Destinies". For the first time, the motif of fate is considered in relation to the works of the Strugatsky brothers. A comparison of the "crooked" and "difficult" fate of Vysotsky and the "lame" fate of the Strugatskys, line-by-line commentary of the first stanza of the poem in relation to the novel.

Keywords: Strugatsky brothers, "Lame fate", V. Vysotsky, "Two Destinies", thematic roll calls, fate motive.

Статья, посвящённая переключкам романа Стругацких «Хромая судьба» с творчеством Высоцкого, завершается следующим образом: «За пределами данного рассмотрения остались ещё несколько вопросов, имеющих отношение к данной теме (например, как соотносится *хромая* судьба Стругацких с *нелёгкой* и *кривой судьбами* из песни «Две Судьбы»)…» [5, с. 239]. Об этом соотношении и пойдёт речь далее.

Мотив судьбы в творчестве Высоцкого достаточно подробно рассмотрен в работах [4], [1], однако в них упор делается на описание концептуально-лингвистической составляющей, тогда как идейно-типологическая составляющая остаётся за пределами данных исследований.

Насколько можно судить, мотив судьбы применительно к творчеству Стругацких не рассматривался.

В песне Высоцкого «Две судьбы» главного героя преследуют два странных персонажа, представляющих «тёмные силы»: **Кривая** и **Нелёгкая**. В одном из своих концертных выступлений поэт так объяснил причину возникновения этих действующих лиц: «Я взял и «оживил» такие образные выражения, как «нелёгкая» и «кривая», они стали у меня персонажами. Представьте, человек встретился с Нелёгкой, и она занесла его невесть куда, а другая, Кривая, с короткой ногой, – всё по кругу шла» [2, с. 125]. Весьма любопытно наблюдение А.В.Скобелева: «Помимо комментируемого произведения В.Высоцкого, мне неизвестны случаи изображения судьбы одного человека в виде двух существ» [10, с. 37] (см. также [13, с. 85]). В одном из исследований говорится о мотиве побеждённой судьбы [9, с. 41], но это утверждение как минимум спорно, но об этом – не здесь и не сейчас.

Роман Стругацких построен по технологии «роман в романе»: главный герой писатель Феликс Сорокин пишет свой задушевный роман о городе, в котором всё время идёт дождь и в который возвращается писатель Виктор Банев. Формально говоря, в романе Стругацких тоже две судьбы – судьба советского писателя Сорокина и судьба буржуазного писателя Банева. Но принципиальной разницы в их судьбах нет: обе они могут быть представлены как *кривые* да *нелёгкие*. И эти *кривость* и *нелёгкость* обусловлены не какими-то особыми фантастическими обстоятельствами (роман-то фантастический), а обыденностью жизни.

Если в песне Высоцкого Кривая и Нелёгкая обрисованы весьма конкретно, то в романе Стругацких прямо не объясняется, почему судьба хромая, но есть два интересных упоминания: «Не удержавшись, я побежал сам, мысленно снова и снова проклиная Костю Кудинова с его ботулизмом и свою хромую судьбу»; «Стыдно признаться, но я снова перешёл на бег. Несмотря на мои сосуды. Несмотря на моё брюхо. Несмотря на мою перемежающуюся хромоту» [11, с. 261, 262]. Это аллюзии формального толка, но есть и суждение экзистенциальное: «Ещё думал я о том, что в последнее время то и дело случаются со мной какие-то унылые, нелепые, подозрительные даже происшествия, словно тот, кому надлежит ведать моей судьбою, совсем одурел от скуки и принялся кудесить, но только дурак он (куда деваться?) – и кудеса у него получаются дурацкие ...» [11, с.195]. При этом надо заметить, что размышлениям о судьбе предаётся только Феликс Сорокин, тогда как для Виктора Банева подобные рефлексии чужды.

Интересны сами по себе определения Судьбы: и *хромая*, и *кривая*, и *нелёгкая* не зафиксированы в каче-

стве эпитетов к слову *судьба* [3, с.176–177].

Если говорить о конкретных переключках двух текстов, то можно отметить следующие случаи: герой Стругацких Сорокин говорит о том, кому надлежит весть его судьбой, – у Высоцкого судьбы осуществляются «по злобному расчёту да по тайному чьему-то попечению».

Данные заметки – своего рода пролегомены к фундаментальной работе: комментированию текста песни «Две Судьбы» текстом романа Стругацких (первые опыты такого рода предприняты в работах [6], [7]).

Соответствующий комментарий (своего рода словарная статья) примерно будет выглядеть следующим образом.

Жил я славно в первой трети. Сопоставляя два текста, можно увидеть любопытную градацию: герой Высоцкого живёт в первой трети своей жизни, Банев находится, по всей видимости, во второй трети, а Сорокин находится уже в третьей трети – соответственно герои находятся в юности, зрелости и старости. (Кстати, Б. Стругацкий писал применительно к основной части «Хромой судьбы» и её герою Сорокину: «... это прежде всего роман о беспощадно надвигающейся старости, ... «признание в старости», если угодно» [12, с. 267]).

При этом Сорокин неоднократно подчёркивает свой возраст, герой Высоцкого прямо указывает возраст, а вот о возрасте Банева можно только догадываться – конкретных указаний в тексте нет.

Следующая строка конкретизирует эту треть: «Двадцать лет на белом свете». Это вполне объяснимо, поскольку средняя продолжительность жизни в Советском Союзе в семидесятые годы XX века составляла шестьдесят с небольшим лет (см. [10, с. 32–33], [8, с. 299]).

По течению. Оказалось, что в русской литературе нет произведений с названием «По течению» (абберация: представлялось, что у В.В.Вересаева есть повесть «По течению» (или «Против течения»), а оказалось, что у него есть роман «В тупике», повести «Без дороги»,

«На повороте»).

Зато есть несколько фильмов с таким названием: японский (1956), вьетнамский (2009), юаровский (2018), а также вторая серия второго сезона американского телесериала «Остаться в живых».

По течению – фразеологизм, значение которого: «Жить, действовать пассивно, подчиняясь сложившимся обстоятельствам, принятым образцам».

Отмечен в тексте песни и фразеологизм **против течения**, который в качестве названия употребляется, например, в стихотворении А.К. Толстого «Против течения» (1867), в романе современного фантаста Б. Рогова, написанного в жанре мысленного эксперимента, в советском фильме 1981 года, поставленном по мотивам произведений А.А. Фадеева.

Употребление этих фразеологизмов в целом ряде стихотворений разных авторов прокомментировано А.В. Скобелевым [10, с. 33–34].

Совершенно очевидно, что роман Стругацких «Хромая судьба» в идейном отношении соотносится и с «Мастером и Маргаритой», и с Театральным романом М.А. Булгакова. В первую очередь это сродство определяется типами главных героев – Мастером, который создает свой роман о Понтии Пилате и Иешуа, и Феликсом Сорокиным, который много лет пишет «в стол» сокровенное произведение в «Синей тетради». Однако главное, что объединяет этих двух героев, это конформизм, пассивное принятие существующих условий и обстоятельств, движение **по течению**, включающее в себя непростые отношения с коллегами по писательскому цеху, вынужденное лицемерие на официальных собраниях, страх перед общественным мнением.

Комментирование текста одного автора текстом другого автора – довольно перспективное направление новых филологических исследований, и соположение в этом плане песни Высоцкого «Две Судьбы» и романа Стругацких «Хромая судьба» дает интересные результаты.

Библиографический список

1. Андриенко Е.В. Между тоской и свободой. Концепты русской культуры в поэзии В.С.Высоцкого. Владивосток. 2007. 208 с.
2. Высоцкий В.С. Мозаика концертных выступлений: О песенном творчестве // Владимир Высоцкий. Человек. Поэт. Актер. М. 1989. С. 117–126.
3. Горбачевич К.С. Словарь эпитетов русского языка. СПб. 2000. 224 с.
4. Закурдаева Н.В. Концептосфера В.С.Высоцкого: аксиологические и экзистенциальные концепты. Автореф. ... дисс. канд. филол. наук. Орёл. 2003. 23 с.
5. Изотов В.П. Творчество В.С.Высоцкого и «Хромая судьба» братьев Стругацких: элементы взаимного отражения // Владимир Высоцкий: исследования и материалы 2011–2012 гг.: сб. науч. тр. Воронеж, 2012. С. 232–239.
6. Изотов В.П. Фрагменты из книги «Сравнительноевысоцковедение» // Высоцковедение и высококоведение. 2012. Сборник статей. Орёл. 2014. С. 10–18.
7. Изотов В.П. Высоцкий как комментарий к современной фантастике: «Песня-сказка про джинна» и «Раз герой, два герой...» А. Уланова // В поисках Высоцкого. Пятигорск. 2017. № 26 (январь). С. 21–23.
8. Крылов А.Е., Кулагин А.В. Высоцкий как энциклопедия советской жизни: Комментарий к песням поэта. М. 2010. 384 с.
9. Свиридов С.В. ...А кончику быть (о фольклорных источниках песни В.С.Высоцкого «Разбойничья») // Владимир Высоцкий: исследования и материалы 2012–2013. Воронеж. 2013. С. 30–50.
10. Скобелев А.В. Материалы к комментированию произведений В.С.Высоцкого. «Две Судьбы» (1976) // В поисках Высоцкого. № 10. Пятигорск: ПГЛУ, сентябрь 2013. С. 31–50.
11. Стругацкий А., Стругацкий Б. Хромая судьба // Стругацкий А., Стругацкий Б. Волны гасят ветер: Повести. Л. 1990. С. 193–508.
12. Стругацкий Б. Комментарий к пройденному. СПб. 2003. 312 с.
13. Хазагеров Г.Г. Две черты поэтики Владимира Высоцкого // Мир Высоцкого: Исследования и материалы. Вып. II/ Сост. А.Е. Крылов и В.Ф. Щербачков. М. 1998. С. 82–106.

References

1. *Andrienko E.V.* Between longing and freedom. Concepts of Russian culture in the poetry of V.S. Vysotsky. Vladivostok. 2007. 208 p.
 2. *Vysotsky V.S.* Mosaic of concert performances: About song creation // Vladimir Vysotsky. Human. Poet. Actor. Moscow, 1989. Pp. 117–126.
 3. *Gorbachevich K.S.* Dictionary of epithets of the Russian language.– St. Petersburg. 2000. 224 p.
 4. *Zakurdaeva N.V.* V. Vysotsky's Conceptosphere: axiological and existential concepts. Autoref. ... diss. candidate of Philology. sciences. Orel. 2003. 23 p.
 5. *Izotov V.P.* The creativity of V.S. Vysotsky and the "Lame Fate" of the Strugatsky brothers: elements of mutual reflection // Vladimir Vysotsky: studies and materials 2011-2012: collection of scientific tr. Voronezh, 2012. Pp. 232–239.
 6. *Izotov V.P.* Fragments from the book "Comparative vysotskovedenie" // Vysotskovedenie i vysotskovidenie. 2012. Collection of articles. Orel. 2014. Pp. 10–18.
 7. *Izotov V.P.* Vysotsky as a commentary on modern fiction: "A fairy tale song about a genie" and "One hero, two hero..." by A. Ulanova // In search of Vysotsky. – Pyatigorsk. 2017. № 26 (January). Pp. 21–23.
 8. *Krylov A.E., Kulagin A.V.* Vysotsky as an encyclopedia of Soviet life: Commentary on the poet's songs. Moscow, 2010. 384 p.
 9. *Sviridov S.V.* ... And the end to be (about folklore sources of V.S. Vysotsky's song "Robber") // Vladimir Vysotsky: research and materials 2012 2013. Voronezh. 2013. P.30-50.
 10. *Skobelev A.V.* Materials for commenting on the works of V.S. Vysotsky. "Two Destinies" (1976) // In search of Vysotsky. № 10. Pyatigorsk. September 2013. Pp. 31–50.
 11. *Strugatsky A., Strugatsky B.* Lame fate // Strugatsky A., Strugatsky B. Waves extinguish the wind: Stories. Leningrad, 1990. Pp. 193–508.
 12. *Strugatsky B.* Commentary on the passed. St. Petersburg, 2003. 312 p.
 13. *Khazagerov G.G.* Two features of Vladimir Vysotsky's poetics // The World of Vysotsky: Research and materials. Issue II./ Comp. A.E. Krylov and V.F. Shcherbakov. Moscow, 1998. Pp. 82–106.
-

КАРАХАНИЯ Н.Ж.

ассистент кафедры английского языка для гуманитарных специальностей, Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского
E-mail:narine.80@list.ru

KARAKHANYAN N.J.

Assistant, Department of the English Language for Humanities Lobachevski State University of Nizhny Novgorod
E-mail:narine.80@list.ru

СМЫСЛОВОЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНЦЕПТА «ГОРЕ» В ПОВЕСТИ М. ГОРЬКОГО «ГОРЕМЫКА ПАВЕЛ»

CONCEPTUAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF THE GRIEF IN THE STORY OF M.GORKY «THE WRETCH PAVEL»

Проведен анализ функций концепта «горе», его роли в формировании восприятия идейно-философского содержания повести. Выявлен семантический ряд лексем, актуализирующих основное содержание базового концепта «горе», дана характеристика способов экспликации концепта. В результате исследования автор приходит к выводу о важности образа автора-повествователя и связанного с ним лирического сюжета в раскрытии идеи повести, определении стилистики произведения, его риторики и особенности поэтики в целом.

Ключевые слова: Горький, «Горемыка Павел», психологизм, концепт, концептуализация, экспликация, импликация.

The analysis of the functions of the concept «woe», its role in shaping the perception of the ideological and philosophical content of the story are carried out. A semantic series of lexemes that actualize the main content of the basic concept of «woe» is revealed, and a description of the ways of explicating the concept is given. As a result of the study, the author comes to the conclusion about the importance of the image of the author-narrator and the lyrical plot associated with it in revealing the idea of the story, determining the style of the work, its rhetoric and the peculiarities of poetics in general.

Keywords: Gorky, «The Wretch Pavel», concept, psychologism conceptualization, explication, implication.

Повесть М. Горького «Горемыка Павел» – первое крупное произведение начинающего писателя-беллетриста. Впервые оно было опубликовано в газете «Волгарь» [6]. Работа над большим произведением требовала от молодого писателя, загруженного ежедневной журналистской практикой, иного подхода к излагаемому материалу, несмотря на то, что многое из впечатлений, раздумий и переживаний героя повести имеет автобиографический характер. Повесть писалась наспех, но гонорар за нее – две копейки за строчку – «оправдывал» длинноты и стилистические несуразности повествования, о чем позднее будет писать критика, да и сам писатель [8]. Так, в письме С.А. Венгерову, кратко излагая историю своего сотрудничества с провинциальной прессой, он писал: «Пожалуй, следует заметить здесь, что лёгкость, с которой провинциальные газеты печатают произведения <начинающих>, воистину изумительна, и я полагаю, что она должна свидетельствовать или о крайней доброте господ редакторов или же о полном отсутствии у них литературного чутья» [1] Напомним, что это был материал, написанный Горьким в 1897 году, о чем говорит помета на рукописи, а публикация его была осуществлена только в 1914 в книге «Русская литература XX века» [12].

Повесть «Горемыка Павел» Горький не включал в собрание своих сочинений, считая ее неудачной. Известно, что в 1910 году у нижегородцев возникло желание издать сборник ранних произведений земляка, написанных им на нижегородском материале и в Нижнем Новгороде. С этой просьбой к нему обратился В.Н. Золотницкий [3]. Отвечая на письмо своего земляка и друга, Горький просит извлечь этот материал из ком-

плекта «Волгаря», перепечатать на машинке и прислать ему с тем, чтобы вернуться к тексту [4]. Горький начал правку повести по автографу, присланному из Нижнего, но не довел правку до конца. Однако сам характер правки свидетельствует о том, что это была в основном правка стиля, а также сокращение больших фрагментов лирических отступлений [7, с. 556]. Уже в 1926 году в письме И. Груздеву Горький сообщает о своем сотрудничестве с «Волгарем» и вспоминая обстоятельства публикации повести. По определению писателя, что «нелепое» название повести дал редактор – А.А. Дробыш-Дробышевский, а в другой раз, в письме к тому же корреспонденту, признавался: «Названия – моего названия – «Горемыки Павла» не помню» [5, с. 98, с. 365]. В письме к первому директору Нижегородского литературного музея им. А.М. Горького А. Елисееву на его вопрос, почему повесть «Горемыка Павел» неизвестна читателю, писатель ответил, что эта повесть «вещь действительно очень плохая, писал я ее с голода и «наспех». Затем ее портили в две руки: редактор «Волгаря» А.А. Дробыш-Дробышевский<...>вычеркнул из повести фигуру повара, которая проходила в повести с начала до конца, <...> а затем черкал цензор. Включать эту вещь в мои книги – нет смысла» [8, с. 27].

Несмотря на стилистическую неоднородность повести, незавершенность авторской правки, критическую оценку произведения автором, оно заслуживает внимания, так как сюжет повести представляет собой один из первых опытов Горького-художника, создавшего портретную галерею типов героев, «выламывающихся» из своей среды. Интерес Горького к психологии таких людей будет испытывать всю жизнь, художественно во-

плотит его в «Фоме Гордееве», в автобиографической трилогии, в «Жизни Клима Самгина». Данным обстоятельством определяется актуальность и новизна настоящей статьи.

Нравственно-философская проблематика, вопросы воспитания и формирования личности всегда были в центре внимания провинциальной прессы. В рубрике «фельетон» газета печатала переводы повестей, очерков и рассказов зарубежных писателей, очерки нравов отечественных беллетристов, посвященных теме становления человека, формирующегося благодаря сопротивлению тяжелым жизненным обстоятельствам. И в этом плане повесть «Горемыка Павел» соответствовала общей программной установке редакции: показать трагедию личности – не такой, как все – принявшей страшное решение в безвыходной нравственной ситуации. Павел спасает Наталью от губельного для нее будущего, сознательно совершая убийство любимой женщины.

Повесть отличается своеобразием сюжетно-композиционного строения, обилие художественных средств выразительности, характеризующих авторскую позицию. Значительная роль в повести принадлежит неперсонифицированному рассказчику, который постоянно комментирует события, дает свою оценку мотивов поведения персонажей, противопоставляя драматическим картинам жизни людей лирические образы природы: Волги, роши, птиц. Весь сюжет держится на контрасте иронического и лирического пафосов, на чередовании интонационного строя, характеризующего образ повествователя, что дает основание считать его не менее значимым, чем образ главного героя – Павла Гиблого. Можно предположить, что резкая оценка Горьким редакторской, а затем цензорской правки, характеристика названия как «нелепого», была вызвана непониманием важной роли именно автора – повествователя, для которого автор создал свой, особый сюжет, параллельный событийному.

Цель статьи – выявить семантический ряд лексем, актуализирующих основное содержание базового концепта «горе», дать характеристику способов экспликации концепта.

Посмотрим, что же стало основанием для такого определения смыслового акцента – «горемыка», поставленного редактором. Для этого обратимся к анализу словосочетания, вынесенного в заглавие повести, используя исследование экспликации, концептуальный анализ концепта «горе», представленного в сильной позиции в слове «горемыка», определяющего человека, постоянно испытывающего страдания, беды, лишения, нужду. Представляется целесообразным выявление природы концепта «горе» в повести, так как концептуализация – «...один из важнейших процессов познавательной деятельности человека, заключающийся в осмыслении поступающей к нему информации и приводящей к образованию концептов, концептуальных структур и всей концептуальной системы в мозгу человека» [9]. Само понятие «концепт» в науке имеет широкое толкование, где принято разграничивать определения художественного концепта и культурного концепта [2, 10]. В исследованиях ученых разграничиваются понятия концепт и родственные ему понятия образа, символа, идеи. При сопоставлении различных трактовок понятия обнаруживается безусловная связь художественного и

культурного концептов. Изучая тот или иной концепт, мы обращаемся к этимологии его ядра, о чем свидетельствуют материалы толковых словарей, прослеживаем культурную эволюцию структур данного концепта у одного или разных народов. Интерпретация концепта автором является его художественной вербализацией. В данном контексте нам представляется важным исследовать связь концепта «горе» с авторской концепцией повести, уточнить ассоциативный фон и его роль в раскрытии замысла произведения.

Обратимся к толковым словарям для выявления смыслового ядра концепта «горе». В словаре Даля концепт «горе» трактуется как глубокая печаль, несчастье и скорбь [13]. В словаре Ожегова дается расширенное толкование: сюда включаются такие оттенки смысла, как несчастье, злополучие, тоска, печаль, кручина; нужда [11]. В словаре Ушакова появляется словосочетание «горе мыкать» [14].

Соответственно такие слова, как *горький, горе, горечь, горше* будут входить в околоядерную зону концепта «горе». Концептуализация же его в повести Горького сопряжена с конфликтом героя и антигуманного мира, фиксируя постоянные душевные страдания Павла. Зачастую репрезентация концепта горе происходит эксплицитно: «это горе», «горе-это грамота», «много горечи», «еще горше», «горькими злыми слезами», «горькой тоски», «горького раздражения», «горького недоумения».

Важно отметить, что довольно часто, характеризуя сильные страдания персонажа, автор использует в характеристике его чувств слова «пламя» и «жар». Когда мастерские потешались над ним, высмеивая историю его прохождения, Павел чувствует «как в нем все сильней и сильней *горели* различные чувства, и его рябое лицо *раскаливало* до того, что становилось страшным» [7]. В этимологическом словаре М. Фасмера указано, что лексема «горе» восходит к древне-индуистскому «сб́кас», что означает «пламя, жар», а также «мука, печаль, горе», и нов. – перс. *sōg* «горе, печаль» [15].

Как видим, «горе» в древних культурах ассоциировалось с такой разрушительной стихией, как огонь, причиняющей человеку не только нравственную, но и физическую боль. Таким образом, в повести «Горемыка Павел» к периферии концепта можно отнести лексему *гореть* в описании чувств главного героя Паньки, подвергавшегося травле со стороны сверстников. Более того, если через лексему «горели» концепт горе выражается эксплицитно, то в слове «раскаливало» отчетливо выражена имплицитная вербализация концепта. Автор использует такой концептуальный признак, как передачу эмоционального состояния героя, страшного для него горя из-за недопонимания со стороны уличных мальчишек... Причем для передачи такого эмотивного компонента концепта, как «глубина душевного страдания» героя Горький употребляет глагол «раскалилось», усиливая характеристику душевных мук подкидыша Паньки.

Концептологическое осмысление лексемы «горе» репрезентировано в речевом портрете автора-повествователя. Это, как уже было сказано, неперсонифицированный рассказчик, он не является участником событий, но является источником знания о причине горя своего героя, брошенного родителями на произвол

судьбы. Уже само название повести «Горемыка Павел» готовит читателя к столкновению с жизненной трагедией Павла, принесшей ему много горя и разочарований, несмотря на то, что рядом с ним был тятя Арефий, такой же, как и его приемный сын, человек «не от мира сего». В толковом словаре Ушакова представлено следующее значение слова «горемыка»: «человек, которого преследуют несчастья». Концепт «горе» входит в состав лексем «горемыка», а по словарю Ожегова слово «горе» в сочетании с существительным обозначает «*неумелый*», то есть «неумелый Павел». Исследованием подобного явления занимался Д.С. Лихачев, который впервые вводит в науку понятие концептосфера и развивает мысль о том, что «концепты, будучи в основном всеобщими, одновременно заключают в себе множество возможных отклонений и дополнений, но в пределах контекста» [10, с. 282]. Таким образом, авторская идея заключается в том, чтобы обосновать основную мысль повести: жизненные перипетии Павла Гиблого носят закономерный характер, обусловлены не только средой и обстоятельствами, но и личными качествами его натуры, в первую очередь, его неумением общаться с людьми, выразить в слове свои чувства и мысли. Горе и разочарования, конечно же, преследуют героя, но причины его неудач нужно искать в нем самом, в его неумении выражать свои чувства, быть счастливым, улыбаться, общаться с окружающими. «Я не могу говорить, *не умею*», – восклицает Павел, обращаясь к Наталье [7, с. 369]. Лейтмотивом через всю повесть проходит концепт «горе», но в речи самого героя он отсутствует, поэтому актуализация данного концепта происходит имплицитно, с помощью глаголов *злиться, расхристануться, расплакаться, кориться, спятить, помешаться*, лексем *слезы, несчастье, беда, тоска, бессилие, злоба, негодование*. После того, как Панька узнает о помешательстве Арефия, единственного родного ему человека, он «почувствовал себя одиноким, беззащитным» и «инстинктивно насторожился, подозрительно и недоверчиво поглядывая вокруг...», пытаясь заглушить... нывшую в его груди холодную *тоску*, позывавшую его *расплакаться*» [7, с. 334]. Концепт «горе» в повести имплицитно репрезентируется и при помощи фразеологических сочетаний «заглушить тоску» (смысловый эквивалент выражения «заглушить горе»), «пришла беда – отворяй ворота». Вот в черед нежданных, преследующих героя, появляется надежда на счастье в образе Натальи. Кажется, что счастье вот-вот рядом, но и эти отношения принесли Павлу лишь чувства *горькой тоски и злобы*, так как он не может смириться с образом жизни девушки, своей первой безответной любви. Комментируя особенности внутреннего мира героя, автор замечает, что именно отстраненность Павла от людей стала причиной его трагедии, потому что, «если бы он ближе знал жизнь и *умел мечтать*, он бы мог строить разные планы спасения этой девушки, но он почти ничего не знал и *не умел*» [7, с. 380].

Концептуализация любого концепта находит свое выражение в развитии сюжета художественного произведения. Завязка истории горемыки Павла, нарастание событий, кульминация, когда Павел чувствует, что что-то нужно предпринять, чтобы положить конец развратной жизни Натальи, и, наконец, развязка в лучших

традициях начинающего Горького – убийство Павлом Натальи. Все окутано ареалом грусти, беды, несчастий, страданий и разочарования окружающей действительностью и людьми. При этом сохраняется коннотация анализируемого концепта «горе» и во внешнем выражении, например, в оценке Павла окружающими: неумение Паньки «кориться» Арефий называет *горем*. В описании Горьким среды и атмосферы, в которой растет и воспитывается приемным отцом Павел, в характеристике будочника Арефия Гиблого и его фамилии формируется мотивация непримиримого конфликта по-детски наивного Павла и жестокой окружающей действительности. Панька вырастает угрюмым, мрачным, немногословным, как Арефий. Индивидуальные черты его характера ярко раскрываются в реакции на смерть старика Уткина, когда Панька «не выразил ясно особенного *горя*». Мы помним, что и Арефий «не выразил ясно и понятно ничего определенного», когда взял младенца Павла на руки. Михайло называет *горем* грамоту, считая ее причиной сумасшествия будочника. К лексико-семантическим компонентам концепта «горе» в произведении можно отнести такие единицы речи, как *горький, горше, горечь*, характеризующих поступки и эмоции персонажей в ситуации переживания печальных событий, меняющих даже их внешний облик. В этой связи появляются концептуальные признаки, характеризующие компоненты концепта, такие, как интенсивность и глубина эмоций. Вспоминая беззаботную жизнь в будке Арефия, уже взрослый Павел «залился *горькими, злыми* слезами, от сознания своего бессилия в деле борьбы с жизнью и людьми» [7, с. 345]. На сердце у Натальи «много горечи», и она сердилась на себя, как ей казалось, за разрушенные дружеские отношения с Павлом. От картины своего будущего существования с Павлом «разрыдалась еще горше». В то же время она пугается «горького раздражения» на его лице, «искаженном гримасой отвращения и гнева». Совершенно очевидна взаимосвязь экспликации эмоциональных компонентов концепта «горе», репрезентация событий и их разрешение в повести, когда, зачастую, лексема «горе» не называется, а герои испытывают отрицательные эмоции, выраженные с помощью различных экспрессивных средств выражения.

Как видим, концепт «горе» репрезентируется в повести как эксплицитно, так и имплицитно с помощью семантического ряда лексем, находящихся на ближней или дальней периферии от основного значения анализируемого концепта, но при этом составляющие данного концепта сохраняют его основное негативное значение, а именно «печаль, несчастье, зло».

Таким образом, компонентный анализ семантики концепта «горе» в повести «Горемыка Павел» выявляет совокупность репрезентантов базового образа «горя», их важную роль в раскрытии авторской концепции личности, воплощенной в образе Павла Гиблого. Смысловой потенциал концепта «горя» выражен экзистенциально значимыми языковыми единицами, играющими важную роль в раскрытии конфликта повести, его стилиевой обработке, отражающей поиски ранним Горьким ответа на вопрос о смысле жизни человека, путях формирования его личности.

Библиографический список

1. Алексей Максимович Пешков, псевдоним Максим Горький. Автобиография. [Электронный ресурс]. URL: <http://gorkiy-lit.ru/gorkiy/articles/article-16.htm>. (дата обращения: 21.12.2022)
2. *Аскольдов С.А.* Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / Под общей редакцией д-ра филол. наук проф. В. П. Нерознака. М.: Academia, 1997. С. 267–279.
3. *Архив А.М. Горького* (Москва, ИМЛИ РАН). КГ-ран-14-1
4. *Архив А.М. Горького* (Москва, ИМЛИ РАН). ПГ-рл-16-27-1
5. *Архив А.М. Горького*. Переписка А. М. Горького с И. А. Груздевым. т. 11 / Ред. коллегия: Б. А. Бялик (отв. ред.) и др. Москва, ИМЛИ РАН. 1996 г. 384 с.
6. «Волгарь», 1894, №№ 80, 82, 83, 85, 88, 90, 98, 100, 104, 108, 110, 112, 116, 118, 121, 123, 127, 129, 133, 135, 139, 141, 145, 152 – с 8 апреля по 6 июля.
7. *Горький А.М.* Полное собрание сочинений: Художественные произведения. В 25 т. Т.1. М.: ИМЛИ РАН, 1968. 589 с.
8. *Горький М.* Полн. собр. соч. Письма: В 24 т. Т. 20, М.: Наука. 2018, 990 с.
9. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина; Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М.: Филол. фак. МГУ, 1996. 245 с.
10. *Лихачев Д.С.* Концептосфера русского языка / Д.С.Лихачев // Русская словесность: Антология / Под ред. В.П.Нерознака. М.: Academia, 1997. С. 280–287.
11. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 2500 слов и 7500 фразеологических выражений / Рос. АН, Ин-т рус. яз., Рос. фонд культуры. М.: Азъ, 1992. 955с.
12. Русская литература XX века. (1890-1910) / Под ред. проф. С.А. Венгерова. [Т. 1-]. Москва : Мир, 1914–1916. 411с.
13. Толковый словарь живого великорусского языка: избр. ст. / В.И. Даль; совмещ. ред. изд. В.И. Даля и И.А. Бодуэна де Куртенэ. М.: Олма-Пресс: Крас. пролетарий, 2004. 700 с.
14. *Ушаков Д.Н.* (1873–1942.). Большой толковый словарь русского языка: современная редакция / Д. Н. Ушаков. Москва: Дом Славянской кн. , 2008 г. 959 с.
15. Этимологический словарь русского языка: Макс Фасмер. 1 / Под ред. и с предисл. Б. А. Ларина; [Послесл. О. Н. Трубачева]. СПб.: Азбука; М.: Изд. центр «Терра», 1996. 573с.

References

1. Alexey Maksimovich Peshkov, alias for Maxim Gorky. Autobiography. URL: <http://gorkiy-lit.ru/gorkiy/articles/article-16.htm>. Electronic resource (date of application: 21.12.2022)
2. *Askoldov S.A.* Concept and word // Russian literature. From the theory of literature to the structure of the text. An anthology / Under the general editorship of Doctor of Philosophy, prof. V.P. Neroznaka. M., 1997. Pp. 267–279.
3. *Gorky A.M.* Archive (Moscow, IWL RAS). KG-ran-14-1
4. *Gorky A.M.* Archive (Moscow, IWL RAS). PG-rl-16-27-1
5. *Gorky A.M.* Archive. Correspondence of A.M. Gorky with I. A. Gruzdev. vol. 11 / Editorial Board: B. A. Bialik (ed.) and others . Moscow, IWL RAS. 1996. 384 p.
6. «Volgar» 1894, №№ 80, 82, 83, 85, 88, 90, 98, 100, 104, 108, 110, 112, 116, 118, 121, 123, 127, 129, 133, 135, 139, 141, 145, 152 – from April 8 to July 6.
7. *Gorky A.M.* The complete works: Works of Art. Belles-lettres works in 25 volumes. V.1. Moscow, IWL RAS, 1968. 589 p.
8. *Gorky A.M.* The complete works. Correspondence in 25 volumes. V.20. Moscow: Nauka, 2018. 990 p.
9. A concise dictionary of cognitive terms / E. S. Kubryakova, V. Z. Demyankov, Yu. G. Pankrats, L. G. Luzina; Under the general editorship of E. S. Kubryakova. M.: Faculty of Philology. Moscow State University, 1996. 245 p.
10. *Likhachev D.S.* Conceptsphere of the Russian language / D.S. Likhachev // Russian Literature: Anthology / Ed. V.P. Neroznak. M.: Academia, 1997. Pp. 280–287.
11. *Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu.* Explanatory dictionary of the Russian language: 2500 words and 7500 phraseological expressions / Russian Academy of Sciences, Institute of Russian language. Fund of Russian Culture. Moscow: Az, 1992. 955 p.
12. Russian literature of the XX century. (1890-1910) Vol.1 . Edited by prof. S.A. Vengerov. Moscow : Mir, 1914–1916. 411 p.
13. Explanatory dictionary of the living Great Russian language: selected art. / V.I. Dahl; combined ed. by V.I. Dahl and I.A. Baudouin de Courtenay. M.: Olma-Press: Kras. Proletarian, 2004. 700 p.
14. *Ushakov D.N.* (1873–1942.). A large explanatory dictionary of the Russian language: modern edition / D. N. Ushakov. Moscow: House of Slavyanskayaed., 2008. 959p.
15. Etymological Dictionary of the Russian language: Max Fasmer. Vol. 1 / Ed. and with a preface by B. A. Larin; [Afterword by O.N. Trubachev]. St. Petersburg: Azbuka; Moscow: «Terra» Publishing, 1996. 573 p.

УДК 82.091

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-115-118

КОНЫШЕВ Е.М.

кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы XI–XIX веков Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева

E-mail: julia-julia75@mail.ru

БЕЛОВА Т.В.

соискатель кафедры русской литературы XI–XIX веков Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева

E-mail: irl11-19@yandex.ru

КРИВОЛАПОВ В.Н.

доктор филологических наук, профессор, кафедра литературы, Курский государственный университет

E-mail: vladnik57@rambler.ru

KONYSHEV E.M.

Candidate of Philology, Associate, Professor of Department Russian Literature of the XI–XIX Centuries of the Orel State University

E-mail: julia-julia75@mail.ru

BELOVA T.V.

Applicant Postgraduate Student of Department Russian Literature of the XI–XIX Centuries of the Orel State University

E-mail: irl11-19@yandex.ru

KRIVOLAPOV V.N.

Doctor of Philology, Professor, Department of Literature, Kursk State University

E-mail: vladnik57@rambler.ru

ПРОБЛЕМА НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РОМАНАХ И.С. ТУРГЕНЕВА

THE PROBLEM OF NATIONAL IDENTITY IN THE NOVELS OF I.S. TURGENEV

Поиск героя времени неразрывно связан в романах Тургенева с проблемой национальной идентичности. Ответ на вопрос, кто нужен России, определялся тем, как в разные периоды эпохи реформ писателем оценивались потенциальные возможности русского народа.

Ключевые слова: Рудин, Лаврецкий, Базаров.

The search for the hero of time is inextricably linked in Turgenev's novels with the problem of national identity. The answer to the question of who Russia needs was determined by how the writer assessed the potential capabilities of the Russian people in different periods of the reform era.

Keywords: Rudin, Lavretsky, Bazarov.

В предисловии к собранию своих романов Тургенев отмечал: «Автор «Рудина», написанного в 1855-м году, и автор «Нови», написанной в 1876-м, является одним и тем же человеком. В течение всего этого времени я стремился <...> изобразить и воплотить в надлежащие типы <...> ту быстро изменяющуюся физиономию русских людей культурного слоя, который преимущественно служил предметом моих наблюдений» [2, т. 12, с. 303]. Безусловно, что, изображая русскую интеллигенцию, великий писатель не ставил своей целью элементарное копирование её внешних особенностей. Используя художественную интуицию, он пытался угадать, каким должен быть герой времени, каким должен быть человек, в личности которого обозначены пути дальнейшего развития России.

Тургенев, как известно, являлся западником. Интеллигенция его привлекала, прежде всего, по той причине, что именно она по большей своей части была склонна к восприятию и освоению европейской культуры, европейским норм жизни. Но деятельность интеллигенции, стремящейся к тому, чтобы Россия развивалась по модели других, более передовых стран, имела перспективы только в том случае, если бы «русские люди культурного слоя» могли опираться на какие-то особенности национального характера. В результате поиск того, кто нужен России, неразрывно сливался в романах Тургенева с проблемой национальной идентичности.

Герой времени определялся, прежде всего, тем, как писателем оценивались потенциальные возможности его народа. И здесь многое менялось в зависимости от того, как Тургенев воспринимал реформы 1860-х годов. Были и надежды на ускоренное движение страны по пути прогресса, было и смутное предчувствие разрушительных мятежей, была и смиренная готовность медленно, терпеливо осваивать достижения западной цивилизации. В дни раздумий о судьбах родины народ представлял перед писателем в своих разных ликах.

Нельзя понять первый роман «Рудин», не учитывая того, каким изображался русский крестьянин в «Записках охотника».

Ещё в студенческие годы писатель воспринял убеждение, согласно которому у каждой нации бывает период расцвета. Дух народа пробуждается и выводит его на ведущую роль в мировой истории. Во всём этом не просто сказывалось влияние на молодого Тургенева идеалистов и романтиков. В России действительно накопился огромный внутренний потенциал, который мог бы раскрыться в случае успеха реформ. Знаменитые рассказы пронизаны ожиданием необычайного подъёма нации. Среди простых крестьян рассказчик видит людей, которые при иных обстоятельствах могли бы стать такими, как Гёте, Шиллер, Сократ, Пётр Великий, Орлеанская Дева. Писатель верит, что после отмены крепостного права русский народ не только пойдёт по

европейскому пути, он сделает свою страну одним из лидеров прогресса.

В связи с этим вполне обоснованными становятся те упреки, которые звучат в романе по адресу главного героя: «Несчастье Рудина состоит в том, что он России не знает, и это точно большое несчастье <...> вне народности ни художества, ни истины, ни жизни, ничего нет» [2, т. 6, с. 349]. Значение этих слов Лежнева вовсе не только в их патриотизме. Что имел в виду товарищ Рудина, утверждая, что тот не знает России? Ведь центральный герой романа, к моменту произнесения этих слов давно уже был зрелым человеком. Безусловно, что он имел представление о жестокости власти, о воровстве чиновников, о бесправии крепостного крестьянина. К тому же Рудин вообще много путешествовал, много видел, много испытал. Но от своего народа он, конечно, был очень далёк. Характерно, что на протяжении всего романа герой Тургенева в общении с простыми людьми не показан ни разу. Совсем не случаен тот фрагмент текста, где описывается седой мужичок в дырявом армяке, везущий Рудина на тройке старых лошадей. Никакого взаимного интереса у барина и мужика не возникает. Конечно, у каждого из них свои заботы, свои невзгоды, но, представить себе, что народ может хранить в себе такие истины, которые неизвестны ему, постигавшему в своё время вершины немецкой классической философии, Рудин, конечно, не способен.

А далее Тургенев напишет «Дворянское гнездо». И это произведение позволит понять, чего именно не хватало Рудину в его характере и в его деятельности. Лаврецкий чувствует, что его «с детства вывихнули» [2, т. 7, с. 202], ему чудится, что «...прадед Андрей презрительно глядит с полотна на хилого своего потомка. «Эх ты! Мелко плаваешь!» [2, т. 7, с. 268]. Лаврецкий стал скептиком, разочарованным и равнодушным. Выход из духовного кризиса герой Тургенева видит в том, чтобы признать «народную правду и склониться перед ней» [2, т. 7, с. 232]. Писатель показывает, как в его герое происходит необычайно глубокая трансформация сознания.

Вот Лаврецкий приходит в церковь, надеясь встретить Лизу. Среди молящихся он замечает дряхлую бедную старушку, мужика, на лице которого выражение большого горя. И для понимания смысла романа имеет очень большое значение, что Лаврецкий всё это видит. Ведь перед нами помещик богатый, европейски образованный. Люди его круга не привыкли обращать внимание на крестьян. А уж тем более, когда он сам очень подавлен, потрясен, только что утратил надежду на счастье, казавшееся таким близким. Какое Лаврецкому дело до простых богомольцев? Но он подходит к ним, заговаривает с ними. Мы видим, что Лаврецкий пытается постичь «народную правду» и готов смириться перед нею. Следует отметить, что смысл этого понятия весьма многозначен и может быть истолкован по-разному. Естественно предположить, прежде всего, что речь идёт о Православии. Вместе с тем в словах Лаврецкого русская церковь хотя и подразумевается, но всё же не упоминается. Вполне допустимо предположить, что речь вообще идёт о духовном опыте народа, привыкшего на протяжении всей своей истории терпеть всякие беды, молча переносить страдания, трудиться и выполнять свой долг.

Когда судьба отказывает Лаврецкому в надежде на

счастье, он размышляет о людях, его окружающих, и приходит к мысли, что таков, вероятно, общий закон жизни: «Оглянись, кто вокруг тебя блаженствует, кто наслаждается? Вон мужик едет на косьбу; может быть, он доволен своей судьбою <...> Не бывать, так не бывать – и кончено. Возьмусь за дело, стиснув зубы, да и велю себе молчать; благо, мне не в первый раз брать себя в руки» [2, т. 7, с. 268–269].

Когда Лиза уходит в монастырь, когда Лаврецкий по её требованию проявляет удивительное терпение в семейных отношениях с Варварой Павловной – это идёт от православных образцов поведения. И одновременно это та культура чувств, та культура человеческих отношений, та готовность сковать себя цепями долга, которая характерна для высших норм западной цивилизации. Для Тургенева важно подчеркнуть, что в характере русского просвещённого человека, русского дворянина возможен синтез лучших традиций, идущих из прошлого, с теми идеалами, которые он воспринимал от европейской культуры.

Создавая роман «Отцы и дети», Тургенев идёт дальше. С одной стороны, новый герой времени Базаров очень напоминает тех персонажей из народа, которые изображались в «Записках охотника». Его «дед землю пахал» [2, т. 8, с. 244]. Отец был «полковым доктором» [2, т. 8, с. 215]. Сам Базаров говорит о себе, что он «будущий уездный лекарь» [2, т. 8, с. 297]. Вместе с тем, как верно подчёркивает Г.М. Ребель: «Базаров движется, меняется, «растёт» на протяжении всего романа и одновременно движется, меняется, обогащается, ни на одном из этапов не становится окончательным, наше представление о нём» [1, с. 322]. А направление, в котором развивается личность Базаров, во многом соответствует важнейшим ценностям европейской цивилизации. Так, например, герой Тургенева увлечён естественными науками. Но России, как известно, наука развивалась под воздействием европейских веяний. «Да, немцы в этом наши учителя» [2, т. 8, с. 218] – «небрежно» признаёт нигилист. Очень характерна эта мелкая художественная деталь. Здесь и честное признание первенства Запада, и явная уверенность в том, что со временем Россия его обгонит.

Чрезвычайно важным представители европейской культуры считали воспитание в человеке чувства собственного достоинства. Тургенев умеет увидеть за несколько вызывающим поведением Базарова стремление продемонстрировать в чуждой ему аристократической среде свою гордость и независимость. Представитель древнего рода Тургенев, вероятно, очень хорошо понимал раздражение аристократа, когда отмечает, что в беседе с Павлом Петровичем «этот лекарский сын не только не робел, он даже отвечал отрывисто и неохотно, и в звуке его голоса было что-то грубое, почти дерзкое» [2, т. 8, с. 218]. Но как либерал, как европеец великий писатель ценит в таком поведении своего героя признаки прогрессивного развития русского общества.

Тургенев убеждён, что русский человек не только учится на достижениях западной культуры. Важнейшие её понятия как бы изначально таятся в его сознании.

Весьма сомнительно, чтобы поклонник естественных наук Базаров тратил время на знакомство с поэзией трубадуров и миннезингеров. Но, когда он впервые видит Одинцову, то у него невольно вырываются слова:

«Герцогиня, владетельная особа. Ей бы только шлейф сзади носить да корону на голове» [2, т. 8, с. 272]. Это пример того, как некий архетип, уже имевшийся в сознании героя, вдруг проявился, наполнился новым содержанием, и в воображении Базарова неожиданно для него самого возникают рыцарские турниры и прекрасные дамы. Романтическое отношение к женщине тайлось в глубинах души тургеневского нигилиста. Именно поэтому в его судьбе действительно появляется прекрасная дама, к которой он будет испытывать те же чувства, что и рыцарь Тогенбург.

Европейское начало проявиться в характере Базарова и во время столкновения с аристократом Кирсановым. Безусловно, что он от природы смелый и хладнокровный человек. Но можно уверенно утверждать, что ни дед, пахавший землю, ни отец, служивший лекарем, не могли научить Базарова тем правилам поведения, которые должны быть продемонстрированы во время поединка. Суть их в том, что рыцарь готов получить вызов совершенно неожиданно, согласен без возражений драться на самых суровых условиях, обязан проявить заботу о побеждённом противнике. Для Базарова такое поведение оказывается вполне естественным. Тургенев опять же показывает, что европейская культура вполне созвучна глубинным пластам сознания русского человека.

Последним испытанием для Базарова становится смертельная болезнь. Безусловно, что герой Тургенева, узнав о ней, поражён несправедливостью судьбы. Но внешне он ведёт себя очень мужественно, и в его спокойствии, его сдержанности проявляется близость Базарова к национальной традиции, отмеченной писателем ещё в «Записках охотника»: «Удивительно умирает русский мужик! Состояние его перед кончиной нельзя назвать ни равнодушием, ни тупостью, он умирает, словно обряд совершает: холодно и просто» [2, т. 4, с. 216]. Но столь невозмутимое состояние человеческого духа перед лицом неизбежной гибели утверждали также те греческие и римские философы, на идеях которых во многом основывается европейская цивилизация.

Для Тургенева важно подчеркнуть, что русский человек по мере своего развития всё ближе становится к западной культуре. Но это не означает слепого повторения пройденного. Возможен синтез национального и европейского, в результате чего появляется личность совершенно нового типа. Тургенев сумеет воплотить такой тип личности в образе Базарова.

Тургенев верил в расцвет России. При этом он вовсе не был склонен к бездумному оптимизму. Предчувствие катастроф у Тургенева выражено, конечно, не так сильно, как у Достоевского, но роман «Рудин» отнюдь не случайно завершается гибелью главного героя на баррикаде. Конечно, всё это происходит в другой стране, но нельзя забывать, что прототипом Рудина был Бакунин. Его анархистские идеи спустя двадцать лет отзовутся уже в России, когда возникнет дело Сергея Нечаева. Двойственное впечатление производит роман «Накануне». В образах Елены и Инсарова помимо воли автора оказалось заложено то революционное начало, которое очень хорошо почувствовал и показал Добролюбов в своей знаменитой статье «Когда же придёт настоящий день?». Бунтарское начало отчётливо проступает в Базарове с его идеей полного и беспощад-

ного отрицания. И очень характерно, что в образе нигилиста писателю «мечтался какой-то странный pendant с Пугачёвым» [2, П., т. 4, с. 381]. Сравнение неожиданное, странное и вместе с тем отнюдь не случайное. В тургеневских героях времени пусть косвенно, опосредованно, но неизбежно ретранслировалась склонность народных масс к мятежу и протесту. Уместно вспомнить фразу Базарова: «Вы порицаете моё направление, а кто вам сказал, что оно во мне случайно, что оно не вызвано тем самым народным духом, во имя которого вы так ратуете?» [2, т. 8, с. 244].

И совершенно не случайно к теме революции писатель прямо обращается в своём последнем романе «Новь». Конечно, постепеновец Тургенев настойчиво старается доказать, что надежды народников на крестьянское восстание являются ошибочными. Мужики в пореформенной России не слушают и не понимают призывов демократической интеллигенции вспомнить заветы Разина и Пугачёва. Хождение в народ, показывает Тургенев, заканчивается полным провалом. Но если в политике Тургенев придерживался либеральных планов преобразования России, то интуиция художника преудержала его об иных вариантах истории.

В одном из прощальных писем центрального героя романа Нежданова звучит пророческая фраза: «Да, наш народ спит... Но, мне сдаётся, если что его разбудит – это будет не то, что мы думаем...» [2, т. 12, с. 231].

Нельзя не заметить здесь близость к Достоевскому. Какой была бы революция во времена Тургенева, если бы она произошла в целиком крестьянской стране? Конечно, она сопровождалась бы анархией и всеобщим разрушением. Вспомним, что если в «Записках охотника» повествователь общается с крестьянами во время мирной беседы в лесу, в поле, в деревенской избе, то в романе «Новь» Нежданов призывает к восстанию людей, собирающихся в кабаке. В результате неизбежно возникают параллели с первым сном Раскольникова: «Громадный парень в полушубке тоже целовался с ним – чуть рёбра ему не продавил... «Перерву глотку! – рычал он, перерву глотку всякому, кто нашего брата забижает! А не то – мякну его по макушке... Он у меня запищит! Мне ведь что: я мясником был; дела-то эти знаю хорошо!» И при том он показывал свой громадный, покрытый веснушками кулак...» [2, т. 12, с. 244].

Тургенев показывает, что его герою не удаётся взбунтовать крестьян. Но пьяная толпа, с которой Нежданов столкнулся, даёт представление о том, какая страшная иррациональная стихия способна когда-нибудь вырваться наружу. Писатель не мог не понимать этого. Ведь один из рода Тургеневых был казнён по приказу Степана Разина. Вспомним «Призраки»: «Фролка! Где ты, пёс? – загремел страшный голос, – Зажигай со всех концов – да в топоры их, белоручек!

На меня пахнуло жаром близкого пламени, горькой гарью дыма – и в то же мгновение что-то тёплое, словно кровь, брызнуло мне в лицо и на руки... Дикий слухот грянул кругом... [2, т. 9, с. 96].

В романе «Новь» нет насилия, мужики всего лишь мирно пьянствуют. Но герой Тургенева увидел тот лик крестьянской массы, который проявляется во время мятежей, и глубоко потрясён: «Меня мужики не били, они даже пили со мною, пили моё здоровье... но душу они мою помяли, хуже чем бока у Маркелова» [2, т. 12, с. 282].

Разумеется, что Тургенев не хотел никакой новой крестьянской войны. Во многом разочарованный результатами реформ, утративший надежду на стремительный рывок России вперед, он все надежды возлагает на культурническую миссию интеллигенции: «Времена переменялись; теперь Базаровы не нужны. Для предстоящей общественной деятельности не нужно ни особенных талантов, ни даже особенного ума – ничего крупного, выдающегося, слишком индивидуального; нужно трудолюбие, терпение <...> [2, П., т. 10, с. 295].

Следует признать, что и вообще на протяжении всей своей романной деятельности Тургенев проявлял большой интерес к типу человека, который медленно, постепенно что-то делает для продвижения России по пути цивилизации. Так, например, героем романа «Дым» является европейски образованный помещик Литвинов, который уверен в самом себе, «в своей будущности, в пользе, которую он принесёт своим землякам, пожалуй, даже всему краю...» [2, т. 9, с. 149]. Нельзя не признать, что Тургенев всегда очень проницателен в поисках того человеческого типа, который, по его мнению, может быть необходим современной России. Тургенев считал, что русскому человеку следовало бы поучиться на Западе необходимости профессионального совершенствования, дисциплине и культуре трудовой деятельности. Соответственно, новым герой

Тургенева не только получает в Европе серьёзные знания, в нём воспитывается особая психологическая настроенность к напряжённой работе и деловому успеху. И всё же думается, что, предлагая современникам путь постепенных и терпеливых преобразований, Тургенев не учитывал два фактора. Во-первых, Россия и так отставала от Европы, поэтому на медленное развитие уже не хватало времени. Во-вторых, всё это крайне не соответствовало менталитету русского человека. Представим себе, что Лаврецкий смог бы жениться на Лизе Калитиной. Он, конечно, заботился бы о том, чтобы улучшить быт своих крепостных, а Лиза ему помогала. Но роман оказался бы посредственным и никак не передавал той беспредельной готовности к самопожертвованию, которая коренится в основах национального характера. Именно трагическая судьба Лизы Калитиной по-особому освещает тот путь к народу, который превращается у Лаврецкого продвижением к глубинам собственной души, к её истинной сути.

Нечто иное видим мы в романе «Дым». Теперь просвещённый дворянин, изображаемый Тургеневым, готов помогать крестьянину, но не соотносит себя с народной жизнью и не ищет в ней каких-либо нравственных или религиозных идеалов. Соответственно спадает то мощное напряжение, которым пронизаны духовные искания героев классического романа.

Библиографический список

1. *Ребель Г.М.* «Гений меры»: Тургенев в русской культуре // Вопросы литературы. 2009. №6.
2. *Тургенев И.С.* Полн. собр. сочинений и писем: В 28 т. М.;Л., 1960–1968.

References

1. *Rebel G.M.* “The genius of measure”: Turgenev in Russian culture // Questions of literature. 2009. No. 6.
2. *Turgenev I.S.* Full collection. works and letters: In 28 volumes; L., 1960–1968.

УДК 821.161.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-119-124

ЛЫМАРЬ Н.В.

аспирант кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
limas777@mail.ru

СТЕПАНОВА Н.С.

доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
e-mail: ns-kursk@yandex.ru

МИХЕИЧЕВА Е.А.

доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XX–XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: inoliterat@mail.ru

ИЗОТОВ В.П.

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

LYMAR N.V.

Postgraduate Student of the Department of Russian Language and General Educational Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University
limas777@mail.ru

STEPANOVA N.S.

Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Russian Language and General Educational Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University
e-mail: ns-kursk@yandex.ru

MIKHEICHEVA E.A.

Doctor of Philology, Professor, Department of Russian Literature of the XX–XXI Centuries and the History of Foreign Literature, Orel State University
E-mail: inoliterat@mail.ru

IZOTOV V.P.

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

**КОНЦЕПТ «СВОБОДА» В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОМ ПОВЕСТВОВАНИИ М.А. ОСОРГИНА «ВРЕМЕНА»:
К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА**

**THE CONCEPT «FREEDOM» IN THE AUTOBIOGRAPHICAL BOOK «VREMENA» («THE TIMES») BY M.A. OSORGIN:
TO THE STATEMENT OF THE QUESTION**

Статья посвящена изучению содержания концепта «свобода» в художественном мире автобиографической прозы М.А. Осоргина, описанию специфики его репрезентации при создании образа мира и человека в нем; исследованию процесса превращения индивидуального опыта и миропонимания, выработанного в процессе жизненного пути, в художественную реальность литературного произведения. Актуальность работы определена тем, что поиски художественной литературой путей выхода из духовного кризиса начала XXI века возвращают исследовательскую мысль в том числе и к опыту решения проблемы свободы в русской философской и литературной мысли рубежа XIX–XX вв., а также в автобиографической прозе первой волны эмиграции.

Исследование базируется на комплексном подходе, включающем применение культурно-исторического, биографического, историко-литературного, описательно-аналитического методов.

Установлено, что М.А. Осоргин не только использует лексические значения феномена «свобода», закрепленные в словарях, но и значительно расширяет их. Определены, изучены и описаны отдельные аспекты содержания концепта «свобода», проанализирована специфика его репрезентации в художественном мире автобиографической прозы писателя. Показано, что изучение концепта «свобода» и его представленности в тексте автобиографической книги «Времена» актуализирует аксиологический аспект восприятия художественного текста. Доказано, что рассмотрение вопроса о подлинных и мнимых ценностях предоставляет возможность более глубокого понимания автобиографической прозы писателя.

Ключевые слова: М.А. Осоргин, «Времена», свобода, автобиографическая проза, первая волна русской эмиграции.

The article is devoted to the study of the content of the concept «freedom» in the artistic world of autobiographical prose of M.A. Osorgin, describing the specifics of its representation when creating the image of the world and the person in it; the study of the process of transforming individual experience and worldview, developed in the process of life, into the artistic reality of a literary work. The relevance of the work is determined by the fact that the search by fiction for ways out of the spiritual crisis of the early 21st century returns research thought to the experience of solving the problem of freedom in Russian philosophical and literary thought at the turn of the 19th–20th centuries, as well as in the autobiographical prose of the first wave of emigration.

The study is based on an integrated approach, including the use of cultural-historical, biographical, historical-literary, descriptive-analytical methods.

It was established that M.A. Osorgin not only uses the lexical meanings of the phenomenon «freedom», fixed in

dictionaries, but also significantly expands them. Separate aspects of the content of the concept «freedom» are defined, studied and described, the specificity of its representation in the artistic world of the writer's autobiographical prose is analyzed. It is shown that the study of the concept «freedom» and its representation in the text of the autobiographical book «The Times» actualizes the axiological aspect of the perception of a literary text. It has been proved that consideration of the issue of true and imaginary values provides an opportunity for a deeper understanding of the writer's autobiographical prose.

Keywords: M.A. Osorgin, «Vremena» («The Times»), freedom, autobiographical prose, the first wave of Russian emigration.

Проблема свободы относится к числу вечных и неисчерпаемых проблем в силу сложности самого человека, его духовных поисков, его стремления к обретению истины. Когда сменяются исторические и культурные эпохи, неизбежно происходит пересмотр системы ценностей и изменение художественного видения. В разные времена люди вкладывают разные смыслы в понятие «свобода»; таким образом, значение этого феномена тоже меняется. Наш исследовательский интерес обращен к характерным для сознания поколения первой волны русской эмиграции и отраженным в автобиографической прозе М.А. Осоргина нравственно-ценностным особенностям восприятия феномена свободы, смысл и значимость которых переключаются с духовной ситуацией сегодняшнего времени.

Феномен свободы в настоящее время находится на стыке различных исследований: не только филологии, но и философии, психологии, культурологии, фило-софской антропологии; он рассматривается как тема, проблема, мотив, образ, концепт, что обусловлено его сущностью, «содержащей в себе многогранное и многоаспектное знание» [1, с. 161]. Художественная литература дает возможность выявить такие аспекты слова «свобода», как этическая и аксиологическая составляющие, «поскольку в центре внимания художественного текста находится личность во всей противоречивости ее бытия» [2, с. 3].

А.В. Шаравин и Я.О. Резаков отмечают, что от того, «каким образом человек понимает свободу, зависит развитие его мироотношения и осознание смысла своей жизни, доминирующих в ней ценностей» [3, с. 115]. А.С. Солохина ставит понятие «свобода» в ряд «базовых концептов-регулятивов», нередко представленных в виде символа, сущность которых состоит «в бинарном противопоставлении свободы и несвободы» [4, с. 3].

Концепт «свобода» связан с концептом «воля», поэтому они часто анализируются в сопоставлении. А.В. Шаравин и Я.О. Резаков рассматривают концепт «воля-свобода» как «ключевое ментальное образование», «один из категорических императивов этики И. Канта, представляющих собой общезначимые нравственные предписания, обладающие силой безусловного морального принципа для регламентации человеческого поведения» [3, с. 115]. По мнению Н.Д. Арутюновой, «воля» и «свобода» являются «основными концептами, определяющими динамику отношений между личностью и ее природным, духовным, социальным окружением»; «воля характеризует природного (естественного) человека, живущего в среде природы, свобода – социального человека, живущего в социальной среде» [5, с. 73, 83]. Н.М. Петровых относит концепты «воля» и «свобода» к стереотипам языкового и культурного сознания, которые «отражают опыт экстра- и интра-спекции многих поколений», и определяет свободу

как «свойство внутренней сферы человека, предполагающее сохранение собственного «я», постоянное развитие себя как личности, самосовершенствование, что воплощается <...> в акте творчества как таковом или творчества собственной жизни» [6, с. 107, 216].

Перспективным направлением поиска являются сравнительные исследования; так, Л.Г. Попова и Е.С. Гришенкова обосновывают исследовательскую продуктивность сопоставления концепта «свобода» в русском и английском языках для выявления «специфики его лексико-семантической представленности» [7, с. 153]. Изучение восприятия категорий «воля» и «свобода» в творчестве русских и американских писателей позволяет исследователям делать выводы о национальных особенностях художественной философии, о месте концепта в национальной картине мира каждого народа.

Социально-исторические события рубежа XIX–XX веков послужили причиной актуализации концепта «свобода» в русской культуре; свобода выбора, свобода творчества, «абсолютная личная и общественная свобода» определили «многие особенности художественных произведений русской литературы начала столетия» [8]. С.Г. Мальцева в своем исследовании предлагает типологизацию, представляющую интерпретацию свободы в культуре русского зарубежья: она выделяет такие типы, как *личностная, социальная, духовная, историософская* свобода, а также *свобода творчества* как «свобода формирования писателя и реализации им своих идей через художественные произведения» [2, с. 11].

Наш интерес к индивидуальному формам художественного сознания М.А. Осоргина, формирование которого происходило в начале двадцатого столетия, на стыке эпох, в период изменения жизненных ценностей, обусловлен принципиальной важностью для писателя феномена свободы как необходимого условия реализации человеческих возможностей. Истина «свобода в триллион раз ценнее жизни» [9, с. 587] всегда оставалась для него бесспорной. Актуальность нашей работы связана с тем, что поиски «путей выхода из того духовного кризиса, в котором оказалось российское общество в начале XXI века» [2, с. 4], возвращают исследовательскую мысль к решению проблемы свободы как в русской философской и литературной мысли конца XIX – начала XX вв., так и в автобиографической прозе писателя.

Возможность сфокусироваться на творчестве М.А. Осоргина позволяет прийти к более полному пониманию развития эмигрантской литературы первой половины XX века как ветви отечественной литературы вне цензуры и пропаганды. Сам М.А. Осоргин не считал себя добровольным эмигрантом и всегда подчеркивал, что был выслан из страны. Как и многие эмигранты первой волны, он не рассчитывал провести в изгнании всю свою жизнь, ожидая, что вновь сможет увидеть родину; сохранял советский паспорт, надеясь вернуться.

Этими обстоятельствами и объясняется его противодействие ассимиляции, что, конечно, отразилось и в литературном творчестве: оторванный от России писатель сохранил традиции русской автобиографической прозы.

Цель настоящего исследования – литературоведческий анализ и интерпретация содержания концепта «свобода» в художественном мире автобиографической прозы М.А. Осоргина. Задачи: определить, изучить и описать основное содержание концепта «свобода», проанализировать специфику его репрезентации в художественном мире автобиографической прозы М.А. Осоргина; провести анализ превращения индивидуального опыта писателя, его миропонимания, формировавшегося в процессе жизненного пути, в художественную реальность литературного повествования.

Материал исследования – автобиографическая книга «Времена». Исследователи уверены, что это произведение является *лирико-публицистической биографией, художественной автобиографией, автобиографической прозой, исповедью, философской прозой, лирическими воспоминаниями, лирическим дневником, романом-воспоминаниями, романом души*. Сам М.А. Осоргин в тексте произведения определил «Времена» так: «повесть о самом себе», «записки о жизни», «моя жизненная повесть», «повесть долгих лет», «повесть о жизни». Он подчеркнул непростой характер писательского труда при создании автобиографического произведения: «Но я пишу не произведение – я пишу жизнь. И мне трудно обойтись без отступлений» [9, с. 664]. Поскольку определение жанровой специфики этого произведения не является задачей настоящего исследования, мы будем использовать нейтральные определения: «автобиографическое повествование», «автобиографическая книга».

Исследование базируется на комплексном подходе, включающем применение культурно-исторического, биографического, историко-литературного, описательно-аналитического методов, поскольку мы разделяем мнение о том, что, «используя данные, полученные путем применения интегрированного подхода в исследовании структуры концепта, можно судить о многомерности, динамичном характере и актуальности исследуемого концепта» [10, с. 87].

На основе анализа лексикографических источников (основных словарей русского языка) можно определить следующие базовые значения концепта «свобода»: *возможность делать, что хочешь, поступать по своему желанию; вообще отсутствие ограничений, стеснений; нахождение не в заключении, рабстве; отсутствие ограничений, запретов в политической области* [4, с. 5].

В автобиографическом повествовании М.А. Осоргина «Времена» ключевыми лексемами-репрезентантами (более 70 примеров) концепта «свобода» являются существительные *свобода, освобождение*, прилагательные *свободный, свободен, свободнейший*, наречие *свободно*, глаголы *освободить(ся), освободить(ся), высвободиться*, деепричастие *освободившись*. Такая высокая частотность употребления свидетельствует о роли и месте концепта «свобода» в индивидуально-авторской картине мира. М.А. Осоргин не только использует значения лексемы «свобода», закрепленные в словарях, но и значительно

расширяет их, акцентируя внимание на гармонических взаимоотношениях человека и природы как необходимом условии формирования свободной души; свободе творчества как основном художественном законе и композиционном принципе его автобиографической прозы; свободе как отсутствию угнетения, принуждения, заточения, тюремного заключения; связи и соотношении свободы и революции.

Истоки свободы мышления и мироощущения М.А. Осоргина надо искать в его детстве, которое прошло среди «изумительной северной природы», «в глубокой провинции, в деревянном доме, окруженном несчитанными десятинами, никогда не знавшими крепостного права» [9, с. 633, 581–582]. Всю свою жизнь он стремился «к естественности и свободе, эталоном которых для “стихийного пантеиста” Осоргина (О. Ласунский) всегда была природа» [11, с. 9].

Выросший на вольных камских просторах, М.А. Осоргин считал русскую природу, ее *тысячевертную неохватность и нескончаемость* генерирующим и формирующим русскую душу началом. Все, что он написал о природе, являлось его признанием в любви к *матери-реке, великой Каме, живому существу не нашего, чудесного измерения, и отцу-лесу*; найденные им слова передают особый, сакральный смысл его размышлений; многочисленные пейзажно-философские лирические отступления открывают нам, почему он «северянин, блондин, всебожник, поэт, анархист и старпер» [9, с. 598].

Некоей абсолютной константой осознается М.А. Осоргиным родная природа. Опыт его жизни показал ему, что все может быть разрушено, может измениться: власть, политический строй и правительство, верования и общество, – но только не то, с чего для него началось понимание причастности к родной земле. «Родная природа, которая есть не только пейзаж, место обитания, но и праматерь всего живого» [12, с. 162], должна была оставаться и осталась в его художественном мире *неизменяющейся, постоянной, вечной*. Пейзаж в автобиографической прозе М.А. Осоргина, помимо традиционных функций, является и способом характеристики героя; это «философская, символическая мера внутреннего богатства человека, его духовности; он служит средством воплощения авторского замысла; символом неразрывной связи с родиной» [13, с. 36].

Родная природа, лес, Кама, как повествует писатель, сформировали его характер, закладывая все самое важное в нравственном плане; раскрыли «духовные очи». Река, считал он, «должна быть в каждой биографии; без нее серо детство и неблагословенна молодость; старость без нее наступает раньше, и еще раньше мысль делается сухой и несвободной» [14, с. 31]. Именно на лоне *прекрасной северной природы, полной нерассказуемых и непостижимых тайн*, к нему и явилось осознание единственного условия и способа существования, которым может быть только свобода; что выше всего выдуманного – «счастье расти на поляне свободным злаком, стремясь вверх и стелясь по ветру с другими» [9, с. 616].

В процессе анализа автобиографической книги открывается важная для М.А. Осоргина связь «природы (естественного, непредсказуемого начала) и свободы, в том числе и творческой»; характерными знаками ее

проявления становятся «отклонения от основной темы, неустанно фиксируемые авторским словом» [11, с. 10]. Течение времени «оказывается хронологически последовательным, но дискретным» [15, с. 117].

Ломая границы последовательного изложения событий, автор-повествователь переносится мыслями от юношеских впечатлений путешествия по башкирской реке Дёме, – словно отмахнув рукой «ночную живопись», где «летом застревают в песке и тине огромные коряги», где дружные компании *кузин и кузенов, молодых и веселых, школьников и студентов, моих близких друзей* «в лунную ночь высаживались на них с лодки и располагались в живописных группах по шесть-семь человек» [9, с. 604], – к своему настоящему. Вдруг автор оказывается в Венеции: «в узкой и черной лодке с уютным балдахином» он направляется «к разукрашенной цветными фонариками небольшой барке, в центре которой стоит пианино, и между пьядеттой и островом Св. Георгия» слушает «затасканную, но в этой обстановке всегда свежую серенадину» [9, с. 604], покачиваясь в водах большого венецианского канала. Только свободный творческий полет позволяет ему такое быстрое вневременное перемещение и «перевоплощение»: вот он одинокий странник, взобравшийся на горный отрог Урала и с интересом рассматривающий столб «Европа – Азия», а после поворота дороги в сторону деревни Загарье – маленький мальчик, вместе с отцом открывающий родники.

Как и в «Жизни Арсеньева» И.А. Бунина, в «Других берегах» В.В. Набокова, воспоминания М.А. Осоргина носят нелинейный характер, что исходит из иррациональной природы его памяти: «Пишет не память, а воображение, и пишет не по архивным заметкам, а лишь подбирая цветные камушки отшлифованных прибором ощущений и подрисовывая их наблюдениями над другими детьми» [9, с. 580]. Однако, благодаря прочным связям с литературной традицией, «писатель тонко чувствует требования автобиографического жанра и его внутреннюю логику – последовательный рассказ о жизни автора. Это вызывает у него стремление упорядочить поток воспоминаний, соблюсти хронологию событий волевым усилием, и вместе с тем – внутреннее сопротивление этому, ведь свободное, непредсказуемое начало явно доминирует в способе конструирования художественного целого» [11, с. 13].

Автобиографический герой М.А. Осоргина свободно перемещается в любых направлениях в пределах своего субъективного времени, в котором он живет. По Набокову, это одна из особенностей литературного творчества *настоящего писателя*, поскольку «настоящего художника, творца отличает легкость ассоциирования, способность к быстрому и свободному переключению мыслей, способность вызывать в сознании образы и создавать из них новые комбинации» [16, с. 106]. М.А. Осоргин сознательно использует художественным прием построения произведения по законам памяти, когда, с одной стороны, подчеркивается импульсивный и непоследовательный, зачастую подсознательный характер процесса воспоминаний, который основан на потоке ассоциаций («между зеленой глубиной и голубой высью летит свободная душа, рассекая воду и воздух, и это и есть правда, это и есть творчество, раскрытие тайн вверху и внизу, ясное, все утверждающее

“да”» [9, с. 636]); с другой стороны – идет строгий отбор как самого материала, так и художественных средств его воплощения.

Одно из сильнейших детских впечатлений, о котором М.А. Осоргин пишет в своей автобиографической книге, – воспоминание о том, как однажды в детстве он был наказан: «наказанье было жесточайшим: я был лишен свободы». И хотя *заключение* длилось не больше пяти минут, «впечатление о пережитом осталось навсегда: четыре стены, за которыми идет жизнь, и я из этой жизни изъят; полное бессилие и страстное желание перестать существовать; отрицание права кого бы то ни было так поступать» [9, с. 587].

Писатель характеризует потерю свободы в своем автобиографическом повествовании как нечто невозможно страшное для своего тогда еще незащитного детского восприятия. Ведь страдали самые близкие мальчику люди: «Слезы лились в три ручья: плакала мать, плакал я и плакала моя старшая любимая сестра, которую посадили вместе со мной в чулан, чтобы мне одному не было страшно» [9, с. 586]. Страдала мама мальчика, потому что ей была «не свойственна жестокость, и этот опыт наказания, почему-то придуманный, может быть вычитанный, был для нее невыносим и противен» [9, с. 586]. М.А. Осоргин воспринимает свое воспоминание как предчувствие, что это, первое для него лишение свободы, будет повторяться всю его жизнь; автор передает те чувства, которые испытывает каждый, кто заключен в тюремных стенах независимо от возраста или пола и даже социального положения: «Кажется, я бил ногами в дверь, и сестра не смела меня сдерживать; затем ослабел и впал в отчаяние» [9, с. 587].

Тема необходимости свободы для полноценного нравственного развития и гармоничного существования личности, заявляющая о себе в описании этого воспоминания из раннего детства, далее слышна все отчетливее.

В Таганской тюрьме, по-настоящему лишенный свободы, писатель испытал те же ощущения: «Много лет спустя я точно так же бил ногами и кулаками в дубовую дверь Таганской тюрьмы» [9, с. 587]; это чувствуют все, кто поневоле вырван из привычного течения жизни и отделен от нее глухими стенами, с поправкой на то, что сам М.А. Осоргин, описывающий эти чувства, остро ощутил их еще ребенком. К счастью, полгода, проведенные в Таганской тюрьме, не смогли сломить М.А. Осоргина, заставить его отказаться от своих идеалов и убеждений, перестать любить Россию, но оставили отпечаток на всю оставшуюся жизнь: «Я и теперь нередко просыпаюсь от удара кулаком в стену, когда мне снится тюрьма; а иногда, наоборот, проснувшись, добродушно смеюсь, потому что мне кажется, что таких случаев не бывает, что человека нельзя запереть против его воли» [9, с. 587].

По-настоящему ценность свободы осознает только тот, кто знает, что такое «полметра кирпичной стены, отделяющей от вольного воздуха. Хлопанье тяжелой, обитой железом дубовой двери и поворот ключа. Равнодушие видавшего виды тюремного сторожа. Ломкость ногтей, царапающих стену. Бессилие ненависти» [9, с. 663], – считает писатель, подтверждая это собственным жизненным опытом. «И, когда муха бьет в стекло, я спешу отворить окно и помочь ей вылететь; и даже если это не муха, а комар, напившийся моей

крови»; «Не потому что я такой милостивец! – объясняет М.А. Осоргин, – жизни лишу, но свободы лишить не способен» [9, с. 587].

В один ряд с тюрьмой писатель ставит гимназию, называя их «русскими учреждениями по подавлению личности» [9, с. 663]: «Поразительная страна! Ее тюрьмы были образцовыми школами, рассадниками не только сознательности, но и образования; ее средние школы – во всяком случае в провинции – были подлинными тюрьмами, с восьмиклассной пенитенциарной системой» [9, с. 612].

Гимназия осталась в памяти «воплощением серого и наскучившего быта»; она выполнит «свою дубильную работу: выколочит детское чувство, вобьет на смену латынь, таблицу умножения, растлит обрывками ученой лжи и пустит по миру нравственным нищим, рабом в колпаке царя природы» [9, с. 600]. Писатель вспоминает об одном случае из гимназической жизни, единственном значительном и даже светлом событии, сохранившемся в его памяти, – об опыте освобождения, о разгроме классной комнаты. Они, восьмиклассники, не только разбили классную доску, но и в несколько минут, ломая ногти, голыми руками разнесли печь, сорвали с петель и разбили стеклянную дверь, столик, кафедру, поломали ученические парты, стремясь «разбить плотину нашей мутной реки и взорвать тюремные стены» [9, с. 646] под восторженными и понимающими взглядами сбежавшихся на грохот мальчиков. М.А. Осоргин назвал этот бунт событием значительным и светлым: грозой, очистившей воздух: «Не будь ее – мы вышли бы из стен “казенного заведения” угрюмыми и мстительными юношами, не способными на прощение» [9, с. 646–647].

Отдельного внимания требует рассмотрение отношения М.А. Осоргина к революции вообще – как к *вечному протесту, вечной борьбе с насилием над личностью*, – и к русской революции, в которой он принимал непосредственное участие. *Понимая фатально*, что революция «последовательна и едина, и Февраль немислим без Октября», что «полный социальный переворот» мог быть совершен «только в жестоких и кровавых формах», он ни при каких условиях не мог оправдать «возврата к организованному насилию», к полному отказу «от установления гражданской свободы, осуществления основ наших мечтаний» [9, с. 690].

М.А. Осоргин был не только теоретиком свободы, не способным «ломать оковы». За полтора года до революции он «решился на авантюру»: бросил в Риме «налаженную оседлость, независимое положение и добрые связи», не имея почти никаких документов, пересек страны и моря, и, совершив опасное путешествие, вернулся в Россию. «Я ехал напролом: на родину, не выражая раскаянья, ехал блудный сын; он мог там на что-нибудь пригодиться – или ему могла пригодиться на что-нибудь его родина» [9, с. 677], – как он надеялся.

Писатель стремился вернуться в Россию, потому что был уверен, что у нее свой путь, своя свобода, которая состоит в том, чтобы избежать влияния *европейской цивилизации*, не стать *образцовым муравейником*. И вот тогда, когда он вернулся и, гонимый указом о ссылке, отправился в путешествие из Москвы в Сибирь, только тогда, оказавшись на просторах большой страны, он испытал ощущение той самой свободы, к которой стремился. «И я дышал, как раньше никогда не дышал, до

растяжения грудной клетки и сладкой боли» [9, с. 684], – вспоминает М.А. Осоргин.

Но его ждало разочарование – почти по Данте: «В середине пути нашей жизни я очутился в дремучем лесу, так как прямая дорога была потеряна» [9, с. 679]. Революционная свобода оказалась совсем другой. С одной стороны, «революция и свобода значит в переводе конец войне, иначе это было бы напрасным обманом народа» [9, с. 692], – рассуждает писатель. А с другой – он увидел, как «нарождающийся строй» воздвигает «свои новые тюремные камеры и здания сыска» [9, с. 692].

«Время распада государственной машины, безвластия, самопорядка, срывающегося в сумбур» [9, с. 692–693], – так характеризует М.А. Осоргин революционное время. По мнению писателя, за такой свободой обычно наступает «опасная тишина» и появляются «люди, для которых еще могли бы пригодиться тюрьмы» [9, с. 693]. Картина революционного времени предстает в автобиографическом повествовании в фактах и неприглядных событиях: «бывшие воры становятся ночными бандитами», «где-то возятся с царем, таская его по России», появляется «саморожденная как будто бесцельная» Красная армия, «улиткой разворачивается Учредительное собрание» [9, с. 693]. «От революции пострадав, революции не проклинали и о ней не жалели», – пишет М.А. Осоргин; жалели, пожалуй, лишь о том, что «из великих революционных принципов, посеянных по русской земле, заглушены были скоро всходы свободы» [9, с. 706, 704].

Наши первоначальные наблюдения над тем, как представлен концепт «свобода» в автобиографическом повествовании М.А. Осоргина «Времена», позволяют прийти к следующим выводам.

Размышления о непреходящей ценности свободы – неотъемлемого права человека, которое не должно попирается государством, – являются принципиально важными для М.А. Осоргина и красной нитью проходят сквозь ткань его автобиографического повествования.

Концепт «свобода» – это не только важнейший компонент художественного мира М.А. Осоргина, но и отражение национальных культурных традиций и особенностей его творческой личности, его индивидуальности. Помимо использования значений лексемы «свобода», закрепленных в словарях, писатель существенно расширяет их. В его автобиографической прозе совокупность этих значений и составляет внутренний смысл концепта «свобода».

Стремясь исследовать многомерность, многоаспектность литературного процесса, современное литературоведение все чаще акцентирует внимание на неразрывной связи художественного творчества и аксиологии. Углубленное рассмотрение как содержания, так и формы автобиографической прозы писателя; как авторской индивидуальности, так и тенденций читательского восприятия, изучение концепта «свобода» и его представленности в тексте автобиографической книги М.А. Осоргина «Времена» актуализирует аксиологический аспект восприятия художественного текста. Рассматривая вопрос о подлинных и мнимых ценностях, мы имеем возможность более глубокого понимания автобиографической прозы писателя.

Библиографический список

1. Егорова О.С., Кириллова О.А. «Свобода» и «воля» как ключевые концепты русской культуры // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 1. № 4. С. 161–167.
2. Мальцева С.Г. Этический анализ концепта свободы в русской литературно-философской мысли конца XIX – начала XX века: автореферат дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.05. Санкт-Петербург, 2010. 21 с.
3. Шаравин А.В., Резаков Я.О. Национальный аспект концепта «воля-свобода» в художественной философии в творчестве Дж. Сэлинджера, В. Аксенова и С. Довлатова // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 4 (89). С. 115–120.
4. Солохина А.С. Концепт «свобода» в английской и русской лингвокультурах: автореферат дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Волгоград, 2004. 24 с.
5. Арутюнова Н.Д. Воля и свобода // Логический анализ языка. Космос и хаос. Концептуальные поля порядка и беспорядка. Москва: Индрик, 2003. С.73–99.
6. Петровых Н.М. Концепты воля и свобода в русском языковом сознании // Известия Уральского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки. История. Филология. Искусствоведение». 2002. № 5 (24). С. 207–217.
7. Попова Л.Г., Гришеникова Е.С. Концептуальное понимание свободы в английском и русском языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. № 3. С. 153–156. DOI 10.30853/filnauki.2019.3.32.
8. Свобода // Антология художественных концептов русской литературы XX века / [авт.-сост.: Т.И. Васильева, Н.Л. Карпичева, В.В. Цуркан]. М.: Флинта: Наука, 2013. С. 187–209. [Электронный ресурс]. URL: <https://lit.wikireading.ru/hqdG7UVHPW> (Дата обращения: 17.01.2023).
9. Осоргин М.А. Времена // Осоргин М.А. Свидетель истории: Романы, повести, рассказы. Москва: Эксмо, 2010. С. 577–733.
10. Чаплыгина Е.В. Интегрированный подход к исследованию структуры концепта // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика. 2021. Т. 11. № 2. С. 79–89.
11. Маренина Е.П. «Времена» М. Осоргина (стиль и контекст): автореферат дисс. ... канд. филол. наук: 10.01.01. Екатеринбург, 2015. 22 с.
12. Степанова Н.С. Гармония человека и природы как условие формирования свободной души в автобиографическом повествовании М. Осоргина «Времена» // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2011. № 2. С. 160–165.
13. Степанова Н.С. Формы выражения авторского сознания в автобиографической прозе М. Осоргина // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика. 2015. № 3 (16). С. 34–39.
14. Осоргин М.А. Реки // Осоргин М.А. Воспоминания. Повесть о сестре. Воронеж: Изд-во Воронежск. ун-та, 1992. С. 31–37.
15. Антонова М.В. Мир ребенка в книге И. Вольнова «Повесть о днях моей жизни» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2008. № 1. С. 117–120.
16. Степанова Н.С. Творческая личность в автобиографической прозе первой волны русской эмиграции: монография. Курск: ЮЗГУ, 2022. 164 с.

References

1. Egorova O.S., Kirillova O.A. "Freedom" and "will" as key concepts of Russian culture // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2012. V. 1. No. 4. Pp. 161–167.
2. Maltseva S.G. Ethical Analysis of the Concept of Freedom in Russian Literary and Philosophical Thought of the Late 19th – Early 20th Century. Abstract of thesis. St. Petersburg, 2010. 21 p.
3. Sharavin A.V., Rezakov Ya.O. The national aspect of the concept of «will-freedom» in artistic philosophy in the works of J. Salinger, V. Aksenov and S. Dovlatov // *Scientific Notes of Orel State University. Series*, 2020, no. 4 (89), Pp. 115–120.
4. Solokhina A.S. The concept of «freedom» in English and Russian linguistic cultures. Abstract of thesis. Volgograd, 2004. 24 p.
5. Arutyunova N.D. Will and Freedom // Logical analysis of language. Space and chaos. Conceptual fields of order and disorder. Moscow, Indrik, 2003, Pp. 73–99.
6. Petrovykh N.M. The concepts will and freedom in the Russian language consciousness // Proceedings of the Ural State University. Series «Humanities. Story. Philology. Art Criticism», 2002, no. 5 (24), Pp. 207–217.
7. Popova L.G., Grishenkova E.S. Conceptual understanding of freedom in the English and Russian languages // *Philology. Theory & Practice*, 2019, v. 12, no. 3, pp. 153–156. DOI 10.30853/filnauki.2019.3.32.
8. Freedom // Anthology of Artistic Concepts of Russian Literature of the 20th Century. Moscow, Flinta: Nauka, 2013, Pp. 187–209. Available at: <https://lit.wikireading.ru/hqdG7UVHPW> (accessed 17.01.2023).
9. Osorgin M.A. [Times] // Osorgin M.A. Witness of History: Novels, Novellas, Stories. Moscow, Eksmo, 2010, Pp. 577–733.
10. Chaplygina E.V. Integrated Approach to the Research of Concept Structure // Proceedings of The Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 2021, Vol. 11, no. 2, Pp. 79–89.
11. Marenina E.P. «Vremena» («Times») by M. Osorgin (style and context). Abstract of thesis. Yekaterinburg, 2015. 22 p.
12. Stepanova N.S. The harmony of Man and Nature as a condition for the formation of a free soul in the autobiographical «Vremena» by M. Osorgin // Scientific notes of Russian State Social University, 2011, no. 2, Pp.160–165.
13. Stepanova N.S. The forms of expression of the author's consciousness in the autobiographical prose of M. Osorgin // Proceedings of the Southwest State University. Series Linguistics and Pedagogical, 2015, no. 3 (16), Pp. 34–39.
14. Osorgin M.A. Rivers // Osorgin M.A. Memories. A story about a sister. Voronezh, Voronezh University Press, 1992, Pp. 31–37.
15. Antonova M.V. The world of a child in I. Volnov's book «The Story of the Days of My Life» // Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences, 2008, no. 1, Pp. 117–120.
16. Stepanova N.S. Creative personality in the autobiographical prose of the first wave of Russian emigration: Monograph. Kursk, SWSU, 2022. 164 p.

ПОПОВА В.И.

аспирант, кафедра истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: artful.1991@mail.ru

POPOVA V.I.

Postgraduate student, Department of History of Russian Literature of the XI–XIX centuries, Orel State University named after I.S. Turgenev
E-mail: artful.1991@mail.ru

ИСТОЧНИКИ СЮЖЕТА ЦЕРКОВНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПОВЕСТИ П.А. РОССИЕВА «НА СЕВЕРЕ ДИКОМ»

SOURCES OF THE PLOT OF THE CHURCH-HISTORICAL STORY BY P.A. ROSSIEV "IN THE WILD NORTH"

В данной работе рассматриваются источники повести П.А. Россиева «На Севере диком», посвященной святому Трифону Печенгскому (Кольскому). Определено, что сюжет повести агиографические и документные источники разного, а также учитывается сложившаяся научная и церковная традиция трактовки облика и жизненного пути Трифона Печенгского. При этом П.А. Россиев производит определенный отбор материала, выстраивая внутренне непротиворечивую сюжетную линию.

Ключевые слова: П.А. Россиев, «На Севере диком», житие Трифона Печенгского, «датский» документ, исследовательская традиция.

This paper examines the sources of the story by P.A. Rossiev "In the Wild North", dedicated to Saint Tryphon of Pechenga (Kola). It is determined that the plot of the story hagiographic and documentary sources of different, and also takes into account the established scientific and ecclesiastical tradition of interpreting the appearance and life path of Trifon Pechengsky. At the same time, P.A. Rossiev makes a certain selection of material, building an internally consistent storyline.

Keywords: P.A. Rossiev, "In the Wild North", the life of Trifon Pechengsky, "Danish" document, research tradition.

Церковно-историческая повесть П.А. Россиева «На Севере диком», опубликованная в 1904 году, представляет собой рассказ о просветителе лопарей второй половины XVI века святом Трифоне Печенгском (Кольском)[8]. До недавнего времени его житие было очень мало исследовано, хотя и введено в научный оборот. Что касается повести П.А. Россиева, то это произведение оказалось надолго забытым по идеологическим соображениям, естественно длительное время не переиздавалось и практически не изучалось с литературоведческой точки зрения.

Цель данной работы состоит в том, чтобы выявить источники, на которые опирался П.А. Россиев при создании повести «На Севере диком», что позволит реализовать актуальную научную задачу соотнесения текста светского произведения, жития и иных источников, а также впервые ввести данное сочинение в сферу научных филологических исследований. В работе использован сравнительно-сопоставительный метод исследования.

Основным источником сведений о святом Трифоне Печенгском (Кольском) является «Житие преподобного отца нашего Трифона Печенгского чудотворца, лопарский народ просветившего святым крещением», которое было опубликовано в журнале «Православный собеседник» в 1859 г. [3, с. 89–120]. Данный текст довольно быстро привлек внимание исследователей. К его исследованию в XIX в. обращались П.Д. Шестаков [11, с. 242–296], В.О. Ключевский [6, с. 337–340], И.А. Яхонтов [12, с. 127–135], Н.П. Барсуков [1, с. 561–562].

В конце Жития рассказывается об уничтожении монастыря шведскими разбойниками в 1589–1590 гг., поэтому очевидно создано оно было после этого време-

ни. В статье О.А. Белобровой 1988 года, помещенной в «Словаре книжников и книжности Древней Руси» отмечается, что рукописная традиция этого памятника исчерпывается одним списком XVII века (именно он был опубликован) и несколькими списками более позднего времени – XVII и XX вв. [2]. В настоящее время, благодаря исследованиям В.В. Калугина, выявлены списки Жития Трифона Печенгского, относящиеся к XVIII – XX вв., проведено их исследование, установлено существование трех редакций памятника, которые опубликованы в книге «Житие Трифона Печенгского, просветителя саамов в России и Норвегии» в 2009 году [4]. Разумеется, П.А. Россиев мог быть знаком только с тем текстом жития, которое было напечатано в «Православном собеседнике».

Житие Трифона Печенгского строится по классической традиционной агиографической схеме, которая воспроизводится и в повести П.А. Россиева «На Севере диком». В первой пространной части жития рассказывается о том как, будучи мирянином и уроженцем новгородской земли, Трифон отправляется на реку Печенгу, первоначально ведет торговлю с лопарями, но затем начинает просветительскую деятельность, спорит с местными жрецами, а затем, получив от новгородского архиепископа благословенную грамоту, вместе с зодчими строит церковь, а после крещения лопарей священником Ильей сам постригается в монахи. В житии отсутствует мирское имя святого, дается трафаретное описание родителей, детства и юности героя, его увлеченности идеей христианского подвига. Соответственно подробности об именах родителей и обстоятельствах жизни Трифона в юности были извлечены П.А. Россиевым из иных источников.

Надо отметить, что в тексте жития присутствуют конкретные детали, которые характеризуют деятельность святого Трифона и затем воплощаются в повести П.А. Россиева. Так, рассказывается о содержании его проповедей перед лопарями, об избиении Трифона «кебунами», то есть местными шаманами, о его тяжелом физическом труде во время строительства церкви. Эта часть жития Трифона Печенгского имеет вид законченного повествования, даже завершается похвалой и прославлением святого.

Далее в житии следует несколько относительно сюжетно самостоятельных новелл, в которых рассказывается о деяниях и чудесах Трифона, о его кончине, посмертных чудесах и разорении монастыря. Эти эпизоды имеют подзаголовки: «О хождении преподобного ради милостыни во царствующий град Москву», «О звери, сотворшем преподобному пакость», «О ношении жерновных каменей изъ Колы во обители старопеченгскую», «О хождении преподобного въ великій Новъградъ милостыни ради», «Месяца Декаврія, въ 15 день. Преставление преподобного отца нашего Трифона Печенгскаго чудотворца», «О спасении великаго царя Феодора Иоанновича отъ злаго замышления свитскихъ немецъ», «Преподобныхъ отецъвъ обители Живоначальныхъ Троицы въ Трифонове Печенскомъ монастыре избенныхъ отъ свитскихъ немецъ». Расположение первых четырех главок, скорее, хронологическое, поскольку сложно определить, в какой последовательности совершались данные события. Последние три части, несомненно выстроены в хронологическом порядке: смерть с предсказанием гибели монастыря и его насельников – посмертное чудо – разорение монастыря. Тем не менее П.А. Россиев, очевидно, воспринимает последовательность эпизодов жития как достоверную хронологию, поэтому и выстраивает сюжет своей повести в соответствии с ней.

Надо сказать, что для создания своего произведения П.А. Россиев изучал и использовал современную ему исследовательскую и популярную литературу. Так, если в Житии Трифона, как мы уже отмечали, отсутствует мирское имя святого, то в сочинении П.А. Россиева он уверенно называется Митрофаном. Эта традиция базируется на стремлении ряда исследователей сблизить Трифона Печенгского и Феодорита Кольского, которые проповедовали лопарям в одно и то же время. Сведения, якобы подтверждающие знакомство и совместную деятельность святых, извлекаются из «Истории о Великом князе Московском» Андрея Курбского. Подчеркивая обоснованность этих допущений, В.О. Ключевский в книге 1881 года «Древнерусские жития святых как исторический источник» писал: «Курбский ни слова не говорит о Трифоне, но исследователи старались с точностию определить его отношение к Феодориту. Одним хотелось заставить обоих просветителей действовать вместе, и они достигли этого очень просто. Упомянув о старце, которого нашел Феодорит в Кольской пустыне и с которым прожил там лет 20, Курбский прибавляет: помнится мне, звали его Митрофаном; ясно, заключают исследователи, что это – мирское имя Трифона, и согласно с таким выводом переделывают по-своему известия и Курбского, и Трифонову биографу» [6, с. 338–339]. В первую очередь, это касается сочинения Филарета (Гумилевского) «Русские святые, чтимые всей Церковью или местно»,

впервые изданного в 1861–1864 годах. В жизнеописании святого Трифона Кольского указывается его мирское имя Митрофан и дается ссылка на свидетельство Курбского: «В житии не показано мирское имя Трифона: но у Курбского пустынник, к которому прибыл Феодорит на р. Печенгу, называется Митрофаномъ. “Памятамыся, Митрофанъ бѣ имя ему”. Тогда, как Феодорит прибыл к печенгскому проповднику, последний еще не был Трифономъ» [10, с. 550–551]. Та же информация содержится и в исследовании П.Д. Шестакова «*Просветители лопарей архимандрит Феодорит и св. Трифон Печенгский*» 1868 года [11, с. 242–296]. Несмотря на наличие скептического мнения В.О. Ключевского, в исследовательской литературе и церковно-просветительских сочинениях о Трифоне Печенгском утвердилась бездоказательная версия о Митрофане-Трифоне. Например, она актуализирована в популярной брошюре Н.Ф. Королькова «Сказание о препод. Трифоне, печенгском чудотворце, просветителе лопарей и об основанной им обители», изданной в 1899 году [5]. В то же время автор данного сочинения вообще не упоминает о возможных связях между Феодоритом Кольским и Трифоном Печенгским.

Нет никакого сомнения в том, что П.А. Россиев был хорошо знаком с этим изданием, так как он, игнорируя критику В.О. Ключевского, уверенно называет Трифона в миру Митрофаном и обходит стороной вопрос о возможном знакомстве и взаимодействии просветителей лопарей, которые действовали на Кольском полуострове практически в одно и то же время.

Кроме того П.А. Россиев опирается не на житие, а на легендарное сказание о разорении монастыря, которое в брошюре Н.Ф. Королькова замещает житийный эпизод [5, с. 21–26]. В то же время следует сказать, что и Н.Ф. Корольковым поэтическая легенда также была заимствована из книги Евгения Львова «По студеному морю. Поездка на Север» 1995 года, на которую дана ссылка и в которой рассказывается о посещении Печенгского монастыря и передаются некоторые легендарные известия, в том числе и местное предание о разорении обители в 1590 году [7, с. 177–181]. Надо отметить, что и Н.Ф. Корольков и П.А. Россиев в последней главе своей повести практически пересказывают близко к тексту фрагмент из сочинения Е. Львова.

Разумеется, П.А. Россиеву, кроме собственно свидетельства жития о разрушении монастыря и мученической смерти монахов, были известны и другие исторические документы. Так, в качестве эпитафии ко второй главе он использует цитату из так называемого «датского документа»: «Всех их 116 иноков шведы сожгли вместе с монастырем. Сожгли они также все пристройки, церковь, большую часть имущества, скотный двор и мельницу. Сожгли они также поселок под названием Викид, где была монастырская гавань, все карбасы и гавань, а оставшиеся в гавани суда изрубили на части. Итак, от монастыря не осталось ни одного строения, кроме бани, стоявшей невдалеке, да двух землянок, находившихся на двух маленьких островках, куда шведы не могли проникнуть. Вадехус» [8, с. 152].

«Свейские» немцы (или шведы, по некоторым источникам – финны) многократно нападали на Печенгский монастырь, трагическое разорение и истребление практически всех монахов в 1589 (или 1590) году считается четвертым.

«Датский документ» был обнаружен российским консулом Д.Н. Островским и опубликован в Санкт-Петербурге в 1890 году [9]. Он представляет собой донесение сборщика податей, который тщательно зафиксировал все имена, погибших в Печенгском монастыре. Ту же цитату об истреблении монахов, что и П.А. Россиев, приводит в своем сочинении и Н.Ф. Корольков, но текст из эпитагра последней главы в повести «На Севере диком» отличается тем, что в нем называется точное число погибших – 116 иноков, а у Н.Ф. Королькова цифра пропущена. С чем это связано, сказать трудно. Однако совершенно очевидно, что

П.А. Россиев имел информацию о содержании датского документа и мог ею воспользоваться.

Таким образом, сюжет церковно-исторической повести П.А. Россиева «На Севере диком» опирается на текстовые источники разного типа, а именно: агиографические и документные. Кроме того писатель учитывал сложившуюся научную и церковную традицию трактовок облика и жизненного пути Трифона Печенгского, которую он мог почерпнуть из трудов исследователей и популярных изданий. При этом П.А. Россиев производит определенный отбор материала, выстраивая внутренне непротиворечивую сюжетную линию.

Библиографический список

1. Барсуков Н.П. Источники русской агиографии – СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1882. Стб. 561–562.
2. Белоброва О.А. Житие Трифона Печенского (Кольского) // Словарь книжников и книжности Древней Руси. Вып. 2 (вторая половина XIV – XVI в.). Ч. 1: А–К. – Л.: Наука, 1988. [Электронное издание]. URL: <http://lib.pushkinskiydom.ru/Default.aspx?tabid=3935>
3. Житие препод. Трифона Печенгского, просветителя лопарей // Православный собеседник. 1859. Ч. 2. Май. С. 89–120.
4. Калугин В. В. Житие Трифона Печенгского, просветителя саамов в России и Норвегии. М.: Древлехранилище, 2009.
5. Корольков Н.Ф. Сказание о препод. Трифоне, печенгском чудотворце, просветителе лопарей и об основанной им обители. СПб.: Тип. Е. Евдокимова, 1896.
6. Ключевский В.О. Древнерусские жития как исторический источник. – М.: Изд. К. Солдатенкова, 1871.
7. Львов Е. По студеному морю. Поездка на север. М.: Тип. Л.И. Мамонтова, 1895.
8. Россиев П.А. На Севере диком. Церковно-историческая повесть. СПб.: Издание П.П. Сойкина, 1904.
9. Старинный датский документ о разорении Печенгского монастыря в 1589 году. СПб.: Тип. Имп. Акад. наук, 1890.
10. Филарет [Гумилевский], арх. Русские святые, чтимые всей Церковью или местно: Опыт описания жизни их. 3-е изд. Т. 3. Сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь. – СПб.: Изд. книгопродавца И.Л. Тузова, 1882.
11. Шестаков П.Д. Просветители лопарей архимандрит Феодорит и св. Трифон Печенгский // Журнал министерства народного просвещения. 1868. Ч. 138. Июль. С. 242–296.
12. Яхонтов И.А. Жития св. севернорусских подвижников Поморского края как исторический источник: Сост. по рук. Солов.б-ки. – Казань: Тип. Имп. ун-та, 1881. С. 127–135.

References

1. Barsukov N.P. Sources of Russian hagiography – St. Petersburg: Publishing House of M.M. Stasyulevich, 1882. Stb. 561–562.
2. Belobrova O.A. The Life of Trifon Pechensky (Kola) // Dictionary of Scribes and bookishness of Ancient Russia. Issue 2 (the second half of the XIV – XVI century.). Ch. 1: A–K. Leningrad: Nauka, 1988. [Electronic edition]. URL: <http://lib.pushkinskiydom.ru/Default.aspx?tabid=3935>
3. The life of the teacher. Trifon Pechengsky, educator of the Lapps // Pravoslavnyj sobesednik. 1859. Part 2. May. Pp. 89–120.
4. Kalugin V. V. The Life of Trifon Pechengsky, educator of the Sami in Russia and Norway. Moscow: Drevlekhaniische, 2009.
5. Korolkov N.F. The Legend of the teacher. Tryphon, the Pechenga wonderworker, the enlightener of the Lapps and about the monastery founded by him. – St. Petersburg: Publishing House of E. Evdokimov, 1896.
6. Klyuchevsky V.O. Ancient Russian lives as a historical source. Moscow: Publishing house of K. Soldatenkov, 1871.
7. Lvov E. On the icy sea. A trip to the north. Moscow: Publishing House of L.I. Mamontov, 1895.
8. Rossiev P.A. In the Wild North. A church historical novel. St. Petersburg: P.P. Soykin Edition, 1904.
9. An old Danish document about the ruin of the Pechenga Monastery in 1589. – Saint Petersburg: Printing House of the Imperial Academy of Sciences, 1890.
10. Filaret [Gumilyevsky], arch. Russian saints, revered by the whole Church or locally: The experience of describing their lives. 3rd ed. Vol. 3. September, October, November, December. – St. Petersburg: Publishing House of the bookseller I.L. Tuzov, 1882.
11. Shestakov P.D. The Enlighteners of the Lapps Archimandrite Theodore and St. Trifon Pechengsky // Journal of the Ministry of Public Education. 1868. Ch. 138. July. Pp. 242–296.
12. Yakhontov I.A. The Lives of the Holy Northern Russian ascetics of the Pomeranian Region as a historical source: Comp. by hand. Solov. b-ki. Kazan: Publishing House of the Imperial University, 1881. Pp. 127–135.

ПУШКАРЕВА И.А.

доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка и литературы, Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета
E-mail: Irina_Pushkareva2016@mail.ru

PUSHKAREVA I.A.

Doctor of Philology, Professor, Russian Language and Literature Department, Kuzbass Institute of Human Studies and Pedagogy, Kemerovo State University
E-mail: Irina_Pushkareva2016@mail.ru

СЛОВО-ОБРАЗ «СЧАСТЬЕ» В ЛИРИКЕ М. И. ЦВЕТАЕВОЙ

THE WORD-IMAGE "HAPPINESS" IN THE LYRIC POETRY BY M. I. TSVETAEVA

В статье рассматривается художественное воплощение темы счастья, одной из ключевых в культуре. На основе семантико-стилистического анализа охарактеризованы особенности употребления слова «счастье» в стихотворениях М. Цветаевой, написанных в разные периоды творчества. В лирике М. Цветаевой счастье – это полнота духовной жизни свободного человека, не уместяющаяся в социальные стереотипы.

Ключевые слова: тема счастья в культуре, идиостиль М.И. Цветаевой, лирика М.И. Цветаевой, семантико-стилистический анализ, лексическая структура поэтического текста, смысловые лексические парадигмы.

The article examines literary realization of the topic happiness, one of the main topics in the culture. The author describes features of the word happiness in the poems by M. Tsvetaeva written in various periods of her creativity through semantic and stylistic analysis. In the poetry by M. Tsvetaeva, happiness is a fulfilling spiritual life of a free person not limited within social stereotypes.

Keywords: topic "happiness" in the culture, M.I. Tsvetaeva's idiosyncrasy, lyric poetry by M.I. Tsvetaeva, semantic and stylistic analysis, lexical structure of the poetic text, semantic lexical paradigms.

Система ценностей человека включает в себя фелицитарные идеи. «Отношение к счастью входит в число определяющих характеристик духовной сущности человека, представления о нем образуют древнейший пласт мировоззрения, а понятие счастья, наряду с понятиями блага, смысла жизни, смерти, желания и любви, покрывает центральную часть аксиологической области личностного сознания» [1, с. 43]. В.И. Даль, характеризуя суть счастья как интеллектуально-эмоциональной оценки («все желанное, все то, что покоить и доволить человек, по убеждению, вкусам и привычкам его» [2, с. 371]), отмечает также его случайность, связь с удачей, земной характер, противоположность горю, смутам и тревоге. С. Г. Воркачев подчёркивает сложность понятия счастья с точки зрения разнородности его объёма и содержания [1, с. 44].

Особый интерес представляет воплощение лингвокультурного концепта счастья в поэтическом дискурсе, поскольку в художественной речи слово-понятие превращается в слово-образ: «слово-понятие "переводится" в слово-образ (художественный), становится выражением индивидуально-неповторимых, как бы видимых внутренним зрением, целостных художественных образов (и их элементов – «микрообразов»), пропущенных через эстетическую оценку писателя» [3, с. 585].

Значительная часть контекстов со словом «счастье» встречается в ранней лирике М. Цветаевой (1908–1912 гг.) (контексты со словом «счастье» выбирались на основе Словаря поэтического языка М. Цветаевой: [5]). Как отмечает О. Г. Ревзина, «тематическая составляющая ранних сборников складывается из ситуаций семейного общения, дискурса детства, ранней влюблённости и первой любви, а также литературного дис-

курса» [4, с. 308]. Тема счастья связана с юношескими размышлениями о смысле жизни, поэтому в основном она приобретает обобщённое звучание: слово «счастье» становится лексическим репрезентантом образа концепта. Поскольку с юношеской позиции смысл жизни рассматривается глобально и перспективно, в центре стихотворений, включающих слово «счастье», находятся образы детей. Счастье связано с насыщенной жизнью души, с ощущением полноты чувств, предельной яркости мгновения. Такую полноту даёт любовь. Счастье рассматривается процессуально: оно приходит, наполняет человека и уходит. Появление и исчезновение счастья не контролируется человеком, а зависит от предопределённой ему судьбы. Оно связано с выходом за рамки привычного и ясного, с прикосновением к непостижимой красоте (другого человека, произведения искусства, Вселенной). Уже ранняя Цветаева представляет счастье диалектически, в единстве радости и печали (горя, боли, муки).

Первое датированное стихотворение, в котором встречается слово «счастье», – «Лесное царство» (1908). В нём тема счастья соотносится с образами детей – с их чистотой, свободой фантазии, верой в сказку, способностью обладать царствами (образ царств повторяется, например, «Наши царства»):

*Ты – принцесса из царства не светского,
Он – твой рыцарь, готовый на всё...
О, как много в вас милого, детского,
Как понятно мне счастье твоё!*

(Здесь и далее тексты М. Цветаевой приводятся по собранию сочинений: [7].)

В приведённом контексте слово «счастье» грамма-

тически занимает позицию объекта. Счастье – объект понимания: лирической героине близко это детское состояние. Важными стилистическими особенностями употребления слова «счастье» в ранней лирике являются экспрессивность синтаксической конструкции, в которую включено слово-образ (в данном случае это восклицательное предложение с усиленным местоименным наречием в начале конструкции, в других случаях мы встречаем риторические вопросы, экспрессивное использование тире, включение междометий), и притяжательные местоимения в роли определений слова «счастье», которые актуализируют семантику уникального, личностного характера счастья. Рассмотрим три группы контекстов, в которые включено слово «счастье» в ранних стихотворениях М. Цветаевой: мелиоративные, пейоративные и синкретичные по оценке.

Тема счастья звучит в мелиоративных контекстах, где актуализируется традиционное понимание счастья как радости, блаженства. В таких текстах счастье испытывает сама лирическая героиня, близкие ей по духу люди (как в рассмотренном ранее контексте) или герои книг. В стихотворениях проявляются автобиографические детали (образы мамы и сестры, любимых книг и героев; лирическая героиня предстаёт перед читателем как юный поэт).

Для лирической героини ранней М. Цветаевой счастье – это любовь:

*Я – мятежница с вихрем в крови,
Признаю только холод и страсть я.
Я читала Бурже: нету счастья
Вне любви! («Гимназистка»)*

Среди стилистических особенностей воплощения темы счастья отметим значимость глаголов: счастье предстаёт как движение состояний человека. Эта семантическая доминанта актуализируется и другими приёмами, но сохраняется на протяжении всего раннего периода. Например, в стихотворении «Придёт весна и вновь заглянет...» состояние счастья лирической героини связано с приходом весны:

*Придёт весна и вновь заглянет
Мне в душу милыми очами,
Опять на сердце легче станет,
Нахлынет счастье – волнами.*

Важный смысловой оттенок текста – приход счастья, которые помогает передать метафорический глагол, уподобляющий счастье водной стихии. Повторение форм простого будущего времени в сочетании с наречиями «вновь», «опять» указывает на повторяемость состояний и уверенность в том, что они непременно настанут.

В ранних стихотворениях актуализирован и уход счастья, например, с помощью определения «минувшее» («Не гони мою память...»):

*Но, проснувшись, мой друг, не гони, как врага,
Образ той, что солгать не сумела.*

*И когда он возникнет в вечерней тени
Под призывы былого напева,
Ты минувшему счастью с улыбкой кивни
И ушедшую вспомни без гнева.*

В приведённом контексте сопряжены темы счастья, любви и памяти. Зыбкость счастья передаётся устойчивым выражением в стихотворении о трёх этапах жизни

– трёх попытках обрести счастье («Три поцелуя»):

*« – Отдать всю душу, но кому бы?
Мы счастье строим – на песке!»
Она в слезах прижала губы
К своей руке.*

Счастье – это обретение того, кому готов отдать всю душу. Три поцелуя символизируют три этапа поиска (кукла – детство, возлюбленный – молодость, одиночество – зрелость). В единственном стихотворении, где слово «счастье» вынесено в заглавие, счастье отождествляется именно с любовью, причём в воплощении этой темы ярко проявляется максимализм лирической героини. Рефрен «Во имя твоё, дорогой» в стихотворении «Счастье» позволяет толковать любовь (счастье) как возможность поклоняться и служить любимому. Стилистические средства придают тексту торжественное звучание: это высокое служение. Не случайно просьба о счастье дорогого человека становится молитвой («Молитва в столовой»):

*Самовар отшумевший заглох;
Погружается дом в полутьму.
Мне счастья не надо, – ему
Отдай моё счастье, Бог!
<...>*

*Я сдержу и улыбку и вздох,
И с проклятием рук не сожму,
Но только – дай счастье ему,
О, дай ему счастье, Бог!*

Звучит в ранних стихотворениях и тема ожидания, предчувствия счастья (любви). В стихотворении «Так будет» силлеспис соединяет управляемые компоненты словосочетания с именем существительным «запах»:

*Дверь открылась... Морозного ветра струя...
Запах свежести, счастья... Забыты тревоги...*

Наполненный эмпирическими ассоциациями контекст, стенографический синтаксический строй позволяют нам погрузиться в атмосферу ожидания, томления, предчувствия. Драматический поворот лирического сюжета связан с тем, что это счастье принадлежит кому-то другому, а не лирической героине. Но в целом в волшебном мире детства и полёта фантазии, столь значимом в ранней лирике, вера в счастье сильна (««Прости» волшебному дому»). Отметим смысловую лексическую парадигму рифмующихся слов со связью пересечения «счастье – участь»: для счастья нужна духовная близость с другим человеком, его равнодушие:

*Возгласы эти и песенки
Чуть раздавался звонок!
Чьё-нибудь близко участие?
Господи, может быть счастье?
И через залу по лесенке
Стук убегающих ног...*

Процание с детством связано с появлением сомнения в возможности быть счастливым («Подрастающей»):

*Широкий мир твой взгляд зажжёт,
Но счастье даст тебе ль?
Зачем переросла, дружок,
Свою ты колыбель?*

Состояние счастья очень подвижно. В соотношении с темой любви счастье – не постоянное, а прерывистое (генитивная метафора «рвётся счастья нить»):

*Нас вальс и вечер – всё тревожит,
В нас вечно рвётся счастья нить...*

*Неотвратимого не может,
Ничто не сможет отклонить!*

В приведённом контексте актуализирована и тема судьбы, неотвратимости. Звучание этой темы поддерживается культурными коннотациями образа нити судьбы. Переменчивость состояния человека подчёркнута антитезой счастья и горя в стихотворении «Декабрь и январь». Антитеза подчёркнута композиционно (двумя контрастирующими по семантике строфами) и связана с темой движения во внутреннем мире человека, с динамикой эмоционального состояния. Причём данная тема соотносится с восприятием времени. Счастье и горе сопровождаются характеристикой «настоящее», которая противопоставляется не пережитому, а «книжному»:

*В декабре на заре было счастье,
Длилось – миг.
Настоящее, первое счастье
Не из книг!*

*В январе на заре было горе,
Длилось – час.
Настоящее, горькое горе
В первый раз!*

Ранняя Цветаева философски соотносит состояние счастья с осью времени, зримо воплощая образ счастливого мига. В стихотворении «На возу» безлично-предикативное слово, вертикаль художественного пространства, преодоление границ обыденности создают образ счастливого мига, слияния со Вселенной:

*Счастье видится воочью:
В небе звёзды, – сны внизу.
Хорошо июльской ночью
На большом возу!*

Встречаются и контексты с обобщённым смыслом, где счастье не привязано к мгновению, а осмыслено как радость бытия («Наши царства»). Экспрессию и обобщённость изложению придаёт использование инфинитивного определения, подчёркивается автобиографическая деталь: лирическая героиня – поэт:

*Ах, этот мир и счастье быть на свете
Ещё незрелый передаст ли стих?*

В состоянии счастья лирическая героиня ранней Цветаевой может быть одна с другим «я». Такой образ объединяющего героев счастья мы находим в автобиографическом стихотворении «Как мы читали “Lichtehstein”», где состояние внутренней наполненности экспрессивно передаёт краткая форма имени прилагательного: акцент сделан на мгновении, когда испытывается счастье. Сладкое замирание духа (одно состояние на двоих!) – предельная обострённость ощущения счастья:

*Мы лежим, от счастья молчаливы,
Замирает сладко детский дух.
Мы в траве, вокруг синеют сливы,
Мама Lichtehstein читает вслух.*

Состояние счастья связано с темой чтения книг и в стихотворении «Книги в красном переплёте», где лирическая героиня, погружаясь в мир художественных образов, чувствует счастье другого. В стихотворении тема счастья переплетается с темой любви. И вновь наполненность мгновения передаёт краткая форма имени прилагательного:

Том в счастье с Бэки полон веры.

Счастье представлено как состояние, свойственное порывистой юности (метонимический эпитет «юное»). И способны его испытывать люди, всей душой увлекающиеся миром грёз, – способные любить («На солнце, на ветер, на вольный простор...»), 1910):

*Кто юному счастью прошепчет укор?
Кто скажет: «Пора!» забытью?*

*– На солнце, на ветер, на вольный простор
Любовь уносите свою.*

В стихотворении «В Люксембургском саду» использована синтагма «женское счастье»:

*Я женщин люблю, что в бою не робели,
Умевших и шпагу держать, и копьё, –
Но знаю, что только в плену колыбели
Обычное – женское – счастье моё!*

Тема счастья сопряжена с пейоративными контекстами при контрастном сопоставлении счастья как земного благополучия и духовного богатства, насыщенности внутреннего мира, а также при противопоставлении точки зрения на счастье общества и лирической героини. Так, в стихотворении «Последнее слово» слово «счастье» сопровождается оценочным эпитетом «жалкое»:

*В стране несбывшихся гаданий
Живёшь одна, от всех вдали.*

За счастье жалкое земли

Ты не отдашь своих страданий.

Насыщенность внутреннего мира в ранних стихотворениях М. Цветаевой неоднократно соотносится с темой грусти, страдания, ухода из мира реального в ирреальный. В стихотворении «Жертвам школьных сумерек» также наблюдается контраст земного удела и иного мира, к которому тянутся неприкаянные чистые души детей:

*Милые, ранние веточки,
Гордость счастье и земли,
Деточки, грустные деточки,
О, почему вы ушли?*

Образ чистого детства, несовместимого с земным несовершенством, появляется в стихотворении «RicordodiTivoli» (1910):

Нет путей им в нашей жизни

Их счастье, их радость – у Бога.

Тема ухода из мира земного звучит в стихотворении «Встреча»:

*Но почему была она печальной?
Чего искал прозрачный силуэт?
Быть может ей – и в небе счастья нет?*

Сознательный отказ от традиционного земного счастья во имя наполненной жизни предстаёт как выбор юной лирической героини, очарованной образом Анжелики:

Счастья не надо. Мне мира не жаль:

Я – Анжелика.

Показано и противоположное состояние – пленниц стереотипов о счастье земном, теряющих себя и саму жизнь («Rougeetbleue»):

*Видишь, Алина, мы блекнем, мы стынем, –
Пленницы в счастье своём...*

Социальные стереотипы мешают быть счастливым:

«Он» отвержен с двенадцати лет,

Только Листа играет и Грига,

Он умён и начитан, как книга,

И поэт!

*За один его пламенный взгляд
На колени готова упасть я!
Но родители нашего счастья
Не хотят...* («Гимназистка»)

Разрушение стереотипов о счастье размывает чёткость границы между мелиоративным и пейоративным. Настоящее счастье предстаёт в диалектическом единстве радости и печали. В стихотворении «Ещё молитва» (1910) противопоставляется точка зрения, навязываемая социумом (неопределенно-личные конструкции «поют», «пишут»), и позиция восемнадцатилетней лирической героини:

*И поют ведь, и пишут, что счастье вначале!
Расцвести всей душой бы ликующей, всей!
Но не правда ль: ведь счастья нет, вне печали?
Кроме мертвых, ведь нету друзей?*

Согласно стереотипам, счастье свойственно юности (смысловая лексическая парадигма со связью пересечения «счастье – ликующая душа»). Для лирической героини очевидно диалектическое единство счастья и печали (амфитеза). Её счастье – в общении с любимыми тенями.

Чтение книг для лирической героини – одно из проявлений насыщенной жизни души. Читающий испытывает счастье прикосновения к художественным образам и воплощённым в них духовным исканиям. При этом счастье неотделимо от печали:

*Снова стрелки обегали целый круг:
Для кого-то много счастья позади.
<...>*

*И над томиком излюбленных стихов
Чьи-то юные печалятся глаза.* («Полночь»)

В стихотворении «На бульваре» появляется образ девочки, удерживающей синий шарик счастья, и формируется антонимическая смысловая лексическая парадигма «счастье – мука»:

*Не даётся счастье даром!
Сколько муки с этим шаром!*

Счастье – это состояние, которое нельзя постичь умом. Оно иррационально. Это всегда встреча с непостижимым и не имеющим логического объяснения, но обращающим душу к неведомому и манящему. В стихотворении «На заре» использован эпитет «неведомое»:

*Их души неведомым счастьем
Баюкал предутренний гул.
Он с тайным и странным участием
В их детские сны заглянул.*

Открывшееся счастливому человеку бесконечно, сложно, многомерно, представлено в стихотворении антонимической СЛП «счастье – печаль». Счастье связано с любовью и болью («Болезнь»):

*«Видно, счастье в этом маке,
Быть у красного в плену!...»
<...>*

*«Полюбился он невольно
Одиноким резеде.
Что вздыхаешь?» – «Мама, больно!»
«Где болит?» – «Везде!»*

Стихотворения 1913 г. исследователи характеризуют как начало пути к зрелости. В сборнике «Юношеские стихи» (1913–1916) представлен следующий этап творчества. Как отмечает А.А. Саакянц, «по сравнению с предыдущими – они более “взрослые” и эмоциональ-

но более выразительные», «юношеский эгоцентризм сочетается в них с удивительным прозрением...» [6, с. 578]. Приведём характеристику этого этапа творчества: «За тематической составляющей частично стоит по-прежнему автобиографический дискурс, но меняются его роль и значение. <...> Это уже не однородное тематическое пространство, каждое из стихотворений обретает самоценность, формой связанности выступает цикл. <...> Тематическая составляющая объединена раскрытым и раскрывающимся сознанием «я»-субъекта, ищущего себя в разных обликах, определяющего позицию по отношению к важнейшим категориям человеческого бытия. Смерть, любовь, этическая заповедь, путь – вот те конкретизации, которые подучает тематическая составляющая» [7, с. 312].

Слово «счастье» встречается в одном стихотворении этого периода – «Я сейчас лежу ничком...»:

*А когда бы Вы опять
Бросились в капкан науки,
Я осталась бы стоять,
Заломив от счастья руки.*

Вновь переплетаются темы счастья и любви, но звучание темы изменяется. Это уже выразительная драматургия любви, особая стилистика прописывания образа лирической героини, счастливой от победы чувства. Причём победа эта гипотетическая: её образ рисуется в страстном монологе героини, утверждающей ценность любви, как стихии свободы и максимального раскрытия энергии жизни.

В период 1916–1921 гг. «огромной творческой потребности, непрерывного преобразования бытия в слово», по словам О. Г. Ревзиной, «тематическая составляющая ветвится на разные типы дискурсов»: «Актуальный событийный мир 1917 г., дискурс поэта, дискурс человеческих взаимоотношений и прежде всего любовно-психологический дискурс – разные поля психологической составляющей» [7, с. 314]. Для этого периода характерны повышение роли интертекстуальности, «поэтика семантического признака», «художественно-поэтическое многоголосие» [7, с. 315–317].

Для стихотворений этого периода характерно разнообразие контекстов, в которые включено слово «счастье». Это контексты, создающие обобщённый образ («Так, от века здесь, на земле, до века...», 1916, «Пригвождена к позорному столбу...», 1920), конкретизированные образы «другого» («Счастье или грусть...», 1916, «Стенька Разин», 1917, «Комедьянт», 1919) или передающие состояние внутреннего мира лирической героини («Консуэла...», 1919, «Благая весть», 1921). В стихотворениях по-прежнему значимы биографические детали (рождение Али, благая весть о С. Я. Эфроне, знакомство с Ю.А. Завадским), проявляется ценностная позиция автора, его отношение к известным историческим личностям (С. Разин, Н. Н. Гончарова), отражается круг чтения (роман Жорж Санд). Однако, в сравнении с ранними стихотворениями, более целюно раскрывается образ лирической героини, манифестируется её позиция, во многом основанная на максимализме и контрастном мироощущении.

Обобщённый образ «счастья» (образ-концепт) встречается значительно реже, чем в ранней лирике. В стихотворении «Так, от века здесь, на земле, до века...» (1916) образ сопряжён с темами запретной любви и судьбы:

Так, от века здесь, на земле, до века,
И опять, и вновь
Суждено невинному человеку –
Воровать любовь.
<...>

Счастье впроголодь? У закона в пасти!
Без свечей, печей...
О несчастное городское **счастье**
Воровских ночей!

В контексте наблюдается яркая художественно-образная конкретизация благодаря метафорами звукописи. Контрастное мироощущение прослеживается в оксюмороны «несчастное счастье» (ранее «невинному – воровать»).

Во втором контексте («Пригвождена к позорному столбу...», 1920) речь идёт не о счастье человека вообще, а о тоске по нему лирической героини. Антонимическая смысловая лексическая парадигма «счастье – горстка пепла» создаёт экспрессивный образ потерь и лишения, которые выпали на долю лирической героини, контрастирующий с её мечтой. Это стихотворение – эмоциональная исповедь, точная самохарактеристика, изложенная горько, честно, гордо:

Я утверждаю, что во мне покой
Причастницы перед причастьем.
Что не моя вина, что я с рукой
По площадям стою – за **счастьем**.

Пересмотрите всё моё добро,
Скажите – или я ослепла?
Где золото моё? Где серебро?
В моей руке – лишь горстка пепла!

Свой внутренний мир лирическая героиня раскрывает экспрессивно и полно. Слово «счастье» включено в яркий метафорический образ, раскрывающий состояние героини, получившей благую весть о муже «Благая весть», 1921):

Жив и здоров!
Громче громов –
Как топором –
Радость!

Нет, топором
Мало: быком
Под обухом
Счастья!

Оглушена,
Устрашена.
Что же взамен –
Вырвут?

Генитивная метафора ярко передаёт силу потрясения от долгожданной вести (С.Я. Эфрон жив). Тема судьбы передана неопределённо-личной конструкцией («вырвут») и раскрывается как путь испытаний, которые выпадают на долю человека, лишённого возможности быть счастливым долго.

Раскрывая внутренний мир лирической героини и создавая образ другого, М. Цветаева использует метонимические перифразы со словом «счастье». В этих случаях актуализируется семантика высшей значимости определённого человека в судьбе. Такой приём объединяет стихотворения о Стенке Разине («Сон Разина»,

1917), где в сильной позиции конца текста использован перифраз утопленной бешеным атаманом княжны, и рождении Али («Консуэла...», 1919):

И звенят-звенят, звенят-звенят запястья:
– Затонуло ты, Степаново **счастье!**

И
Консуэла! – Утешенье!
Люди добрые, не сглазьте!
Наградил вторую тенью
Бог меня – и первым **счастьем**.

При создании образа другого слово «счастье» используется также как компонент антонимических пар, раскрывающих пустоту сердца, холодность, отстранённость героев от стихии жизни. такого рода пейоративной оценкой сопровождаются образы Н. Н. Гончаровой («Счастье или грусть...», 1916, диатеза «счастье – грусть») и Комедьянта (цикл 1919 г., амфитеза «счастье – страданье»):

Счастье или грусть –
Ничего не знать наизусть,
В пышной тальме катать бобровой,
Сердце Пушкина теревить в руках...
И
Руку на сердце кладу – не бьётся.
Так легко без **счастья**, без **страданья!**
– Так прошло – что у людей зовётся –
На миру – любовное свиданье.

В стихотворениях 1916–1921 гг. тема счастья воплощается в ярких метафорических образах, передающих счастье и как концепт, и как переживание. Сферистичность для метафор и их стилистика отличаются большим разнообразием (воровать счастье, просить счастье как милостыню, получить удар обухом счастья). Эта тенденция сохранится и в следующем периоде – стихотворениях 1920-х гг. В стихотворениях 1920-х гг. происходит «последовательный переход к представлению конкретных ситуаций как обобщённых, выбор тем, имеющих общечеловеческую значимость»; «человеческое сознание предстаёт как диалоговая структура, при этом вся действительность становится элементом самознания» [7, с. 325].

По-прежнему тема счастья связан с любовью («Сугробы», 1922, «Письмо», «Крик станций», 1923). Как и в стихотворении «Благая весть», в стихотворении «Письмо» передано потрясение от счастья (слово в тексте повторяется три раза):

Так писем не ждут,
Так ждут письма.
Тряпичный лоскут,
Вокруг тесьма
Из клея. Внутри – словцо.
И это **счастье**. И это – всё.

Слово «счастье» связано с темой ожидания письма – дорогого, заветного, единственно нужного для лирической героини в тот момент. В более широком смысле эта тема включена в размышления о заочном общении как форме истинного общения, высокого и вдохновенного. Такое общение в стихотворении «Заочность», написанном за несколько дней до «Письма», представлено образом кастальского тока.

Стихотворение начинается с антитезы, которая строится на противопоставлении по грамматическому признаку – по значению числа: многие (разные) пись-

ма противопоставляются одному (единственному, тому самому). Ключевое слово «письмо» подчёркнуто «мыслеотделительным» тире. Сопряжённая с коннотациями тема ожидания письма звучит категорично и обобщённо благодаря использованию неопределённо-личной конструкции и настоящего абстрактного времени (ждут все, всегда). Экспрессия усилена синтаксической анафорой. Повторяющийся компонент – местоименное наречие «так» – создаёт указание-намёк, которое наполняется коннотациями, раскрывающимися благодаря сотворчеству читателя и контексту.

Образ напряжённого ожидания, волнения проявляется в отрывочной манере изложения: словно переполненность чувствами настолько велика, что задышающийся от волнующего ожидания адресат может говорить лишь обрывками. Подобная манера создаёт субъективацию изложения в контексте, где грамматически использовано аукториальное изложение. Образ письма представлен через эмпирические детали. Для их обозначения используется бессоюзная связь номинативной и эллиптических конструкций. Поэтическую строку рвёт анжанбеман. Актуализирована смысловая лексическая парадигма «*тряпичный лоскут – тесьма из клея*». Это ряд, представляющий эмпирические детали и включённый в противопоставление внешнего и внутреннего. Антонимы «*вокруг – внутри*» направляют смысловое развёртывание в глубину письма и заочной встречи. Что же там, в потаённой глубине конверта? Эллиптическая конструкция, оформленная с помощью тире, позволяет заглянуть в письмо «Внутри – словцо». Уменьшительная форма имени существительного обладает разговорной окраской, что отражает тему личностного характера общения, передаёт его теплоту. Движение в глубину письма (заочной встречи) продолжается с помощью парцелляции: «И счастье». Обозначена эмоциональная кульминация: состояние адресата, представленное безо всякой конкретизации, передано одним словом, передающим вершину эмоционального состояния, пребывание на которой длится с помощью краткости парцеллята и дальнейшего перехода, усиливающего эмоциональное напряжение, которое, казалось бы, уже достигло высшей точки. Определительное местоимение «*всё*» позволяет понять счастье адресата как максимальную наполненность чувствами и в то же время достижение предела, конца. Такой исход первой строфы подводит нас к осознанию второй строфы. Две строфы соположены на основе синтаксического параллелизма, вариативных и точных повторов.

Вторая строфа актуализирует предельный накал эмоций в момент ожидания: болезненно тонкое вслушивание в долгожданную весть находятся на грани земного чувствования, на границе жизни и смерти. Тема ухода из жизни (насильственного вырывания из неё) раскрывается во второй и третьей строфах с помощью образов, отсылающих к драматическим реалиям (война, расстрел). Однако параллелизм слов-образов «*письмо*» и «*конец*» позволяет соединить контрастирующую семантику. Письмо – это счастье, но обретается оно через достижение земного предела (конца, смерти). Адресат заветного письма смотрит в лицо смерти, стоя в замкнутом пространстве чёрного двора под дулами, направленными на него

Четвертая строфа соотносится с предыдущей на

основе параллелизма и синтаксической анафоры (квадрата двора – квадрата письма). Открывающая четвёртую строфу парентеза раскрывает содержание письма и тайну его воздействия. Фонетическая анафора и корневой повтор (чёрные – **чер**нила – чары) соотносят письмо с ирреальным, магическим началом: послание в письмо – запредельная магия слова, связывающего душу с душой.

Трёхступенчатое сокращение строф достигает кульминации: в конце текста графически отделена одна строчка: Квадрата письма! Такой композиционно-стилистический рисунок вызывает ассоциации со сбивающимся дыханием и его остановкой в конце. Эллипсис передаёт смертельную жажду обрести долгожданную весть – долгожданное откровение, связь душ через слово. Счастье – предельное состояние. Обретение высшего и последнего.

В народно-поэтическом стиле представлено ядовитое и казнящее счастье в цикле «Сугробы»:

*От крутой орлиной страсти –
Перстенок на пальце.*

*А замешано то **счастье***

На змеином сальце.

<...>

От тебя, палача,

Книзу пламен свеча.

Нашей мглы епанча –

***Счастье** с лева плеча!..*

Философское осмысление счастья как трудной доли на жизненном пути представлено в стихотворениях «Крик станций», которое переключается с содержащим образ-концепта счастья стихотворением «Поезд жизни». Объединяет эти тексты мотив пути (образы поезда, станций, вагонов, рельс шпал и т.п.). В «Крике станций» появляются мотивы игры, судьбы, отсылки к образу Анны Карениной (а образ клячи отсылает читателя ко сну Раскольникова). Счастье – любовь, но любовь – это боль (деструктивная семантика соотносит слово-образ «счастье» с рассмотренным контекстом из цикла «Сугробы»):

Окошечки касс.

Костяшечки страсти игровой.

Прав кто-то из нас,

Сказавши: любовь – живодёрня!

«Жизнь – рельсы! Не плачь!»

Полотна – полотна – полотна...

(В глаза этих кляч

Владельцы глядят неохотно).

«Без рва и без шва

*Нет **счастья**. Ведь с тем покупала?»*

Та швейка права,

На это смолчавши: «Есть шпалы».

В «Поезде жизни» образ-концепт счастья связан с пейоративным полюсом отвергаемого лирической героиней и предстаёт как грамматический окказионализм, включённый в конструкцию с нагнетанием однородных членов. С помощью контраста создаётся образ души, задышающейся в мире телесного. Лирическая героиня отвергает то, что гипотетически считала своим женским счастьем в ранней лирике:

...Нельзя ли дальше,

*Душа? Хотя бы в фонарный сток
От этой фатальной фальши:*

*Папильоток, пелёнок,
Щипцов калёных,
Волос палёных,
Чепцов, клеёнок,
О-де-ко-лонов
Семейных, швейных
Счастий (kleinwenig!)
Взят ли кофейник?
Сушек, подушек,
Матрон, нянь, бань*

*Не хочу в этом коробе женских тел
Ждать смертного часа!
Я хочу, чтобы поезд и пил, и пел:
Смерть – тоже вне класса!*

Во второй половине 1920-х гг. и в лирике 1930-х гг. слово «счастье» практически не встречается. Отметим единичные случаи.

В начале 1927 г. на смерть Рильке было написано «Новогоднее». Поэт и друг М. Цветаевой ушёл из жизни 29 декабря 1926 г. Это было потрясением и вызвало размышления о жизни и смерти, начале и конце. Слово «счастье» включено в экспрессивное восклицание, характеризующее состояние лирической героини, которая делится истиной о том, что конец в мире физического измерения сосуществует с бесконечностью в мире духовном. Печальная весть о Рильке, ушедшем из жизни в конце 1926 года, пришла к М. Цветаевой в начале года и открыла истину о новом измерении:

*Нет ни жизни, нет ни смерти, — третье,
Новое. И за него (соломой
Застелив седьмой — двадцать шестому
Отходящему — какое счастье
Тобой кончиться, тобой начаться!)*

Последнее употребление слово «счастье» мы находим в «Стихах к Чехии» (1938). С помощью метонимического перифраза чешского флага счастье представлено как образ-концепт, соотносённый с темой свободы:

*В селах – счастье ткалось
Красным, синим, пестрым.*

*Что с тобою стало,
Чешский лев двухвостый?*

Таким образом, можно проследить динамику употребления слова «счастье» в лирике М. Цветаевой и отметить сохраняющиеся на протяжении всего творчества смысловые доминанты и дифференцирующие семантико-стилистические характеристики разных периодов. Основные стилистические черты контекстов со словом «счастье» сохраняются: это экспрессивное изложение, включающее вопросительные и восклицательные предложения, конструкции с тире, антонимические пары. Позднее усиливается роль «рваного» синтаксического строя, поэтических переносов и ярких метафор, появляются метонимические перифразы.

Счастье в разные периоды творчества М. Цветаевой – насыщенность внутреннего мира человека, экстраординарное ощущение полноты бытия. Такое ощущение в ранней лирике связано с любовью, чтением, созерцанием красоты (будь то воздушный шарик или звёздное небо). Уже в ранних стихотворениях содержащие слово «счастье» контексты соединяют темы любви и судьбы. Актуализируется семантика непостоянства счастья. Только в стихотворениях 1908–1912 гг. появляется образ ожидания, предчувствия счастья, а само состояние рассматривается в развитии – от прихода до ухода. Кроме того, в стихотворениях 1908–1912 гг. тема счастья связана с образами детей, с их чистотой и творческой свободой. Но нередко уже в ранней лирике счастье осознаётся как невозможное на земле, несовместимой с чистотой и совершенством. Позднее тема любви как смысловая доминанта сохраняется, по-прежнему переплетается с темой судьбы и воплощается в ярких образах, передающих остроту ощущения счастья, мимолётность этого состояния на мучительном жизненном пути. Поэтика контрастов позволяет уже в самых ранних стихотворениях диалектически соединить счастье и горе (печаль, боль, муку), позднее это соединение представлено более выразительно и драматично и соотносено с темой невозможности счастья на земле, с оппозицией материального и духовного. Лирическая героиня не принимает счастье, навязываемое социальными стереотипами, и выбирает счастье свободной души.

Библиографический список

1. Воркачев С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт. – М.: Гнозис, 2004.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Terra, 1994. Т. IV.
3. Кожина М.Н. Художественно-образная речевая конкретизация // Стилистический энциклопедический словарь / под ред. М.Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2002. С. 585–594.
4. Ревзина О.Г. Марина Цветаева // Очерки истории языка русской поэзии XX века. Опыт описания идиостилей. М.: Наследие, 1995. С. 305–362.
5. Ревзина О.Г., Белякова И.Ю., Оловяникова И.П. Словарь поэтического языка Марины Цветаевой: в 4 т. Т. IV. Книга 2. М.: Дом-музей Марины Цветаевой, 2000.
6. Саакянц А.А. Марина Цветаева. Жизнь и творчество. – М.: Эллис Лак, 1997.
7. Цветаева М.И. Собрание сочинений в 7 т. М.: Эллис Лак, 1994.

References

1. Vorkachev S.G. Happiness as a linguocultural concept. M.: Gnosis, 2004.
2. Dal V.I. Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language. M.: Terra, 1994. T. IV.
3. Kozhina M.N. Artistic and figurative speech concretization // Stylistic Encyclopedic Dictionary / ed. M.N. Kozhina. M.: Flinta: Nauka, 2002. S. 585–594.
4. Revzina O.G. Marina Tsvetaeva // Essays on the history of the language of Russian poetry of the XX century. Experiences in describing idiostyles. M.: Heritage, 1995. Pp. 305–362.
5. Revzina O.G., Belyakova I.Yu., Olovyannikova I.P. Dictionary of the poetic language of Marina Tsvetaeva: in 4 volumes. T. IV. Book 2. M.: House-Museum of Marina Tsvetaeva, 2000.
6. Saakyants A.A. Marina Tsvetaeva. Life and art. - M.: Ellis Luck, 1997.
7. Tsvetaeva M.I. Collected works in 7 volumes. M.: Ellis Luck, 1994.

УДК 821.161.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-135-143

СТАРЦЕВА И.Л.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского

E-mail: ekl1ier@yandex.ru

ШАРАВИН А.В.

доктор филологических наук, профессор, кафедра русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского

E-mail: ekl1ier@yandex

АНТЮХОВ А.В.

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

E-mail: bgu-bryansr@bk.ru

МИХЕИЧЕВА Е.А.

доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XX–XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: inoliterat@mail.ru

STARTSEVA I.L.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Russian and Foreign Literature and Mass Communications, Bryansk State University Named After Academician I.G. Petrovsky

E-mail: ekl1ier@yandex.ru

SHARAVIN A.V.

Doctor of Philology, Professor, Department of Russian and Foreign Literature and Mass Communications, Bryansk State University Named After Academician I.G. Petrovsky

E-mail: ekl1ier@yandex.ru

ANTYUKHOV A.V.

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

E-mail: bgu-bryansr@bk.ru

MIKHEICHEVA E.A.

Doctor of Philology, Professor, Department of Russian Literature of the XX–XXI Centuries and the History of Foreign Literature, Orel State University

E-mail: inoliterat@mail.ru

РОМАН «ГЛУБОКИЕ РАНЫ» П. ПРОСКУРИНА: ИДЕОЛОГИЯ, ВЫПРАВЛЕННАЯ БИОГРАФИЕЙ. СТАТЬЯ ПЕРВАЯ.

THE NOVEL «DEEP WOUNDS» BY P. PROSKURIN: IDEOLOGY CORRECTED BY BIOGRAPHY. ARTICLE ONE.

В статье рассматривается становление творческой индивидуальности П. Проскурина – писателя-государственника в романе «Глубокие раны». Отмечается воздействие канона соцреализма и одновременное преодоление его под воздействием «оттепельной» парадигмы художником слова в произведении. Анализируется эстетическая реальность романа, организованная автобиографической составляющей и художественным вымыслом. Подчеркивается доминанта мифологической проекции Авель-Каин при воплощении противостояния Павла Кирилина (прототип отца П. Проскурина – Лука Захарович Проскурин) и его брата Фаддея Григорьевича, приобретающей ведущее значение в произведениях о Великой Отечественной войне.

Ключевые слова: творческая индивидуальность, писатель-государственник, автобиографический модус, мифологическая оппозиция герой/враг, инициация героя, поэтика героического дискурса, мифологема волчьего, сталинский канон и оттепельная парадигма, мифологическая проекция Авель-Каин в дискурсе Великой Отечественной.

The article examines the formation of the creative individuality of P. Proskurin, a writer-statesman in the novel «Deep Wounds». The impact of the canon of socialist realism and its simultaneous overcoming under the influence of the “thaw” paradigm by the artist of the word in the work is noted. The aesthetic reality of the novel, organized by the autobiographical component and fiction, is analyzed. The dominant of the mythological projection of Abel-Cain is emphasized in the embodiment of the confrontation between Pavel Kirilin (the prototype of P. Proskurin’s father – Luka Zakharovich Proskurin) and his brother Faddeus Grigoryevich, which acquires a leading significance in the works about the Great Patriotic War.

Keywords: creative individuality, writer-statesman, autobiographical mode, mythological opposition hero/enemy, hero initiation, poetics of heroic discourse, wolf mythologeme, Stalinist canon and thaw paradigm, mythological projection of Abel-Cain in the discourse of the Great Patriotic War.

Отец/сын: автобиографическое и художественное в романе «Глубокие раны» П. Проскурина.

В монографии «А.Т. Твардовский. Поэт и его эпоха» А.Т. Снегиревой рассматривается творческая индивидуальность автора поэмы «Василий Теркин» как проявление художественного сознания «поэта-

государственника» [7, с. 30–91]. Такого же рода оценка может быть отнесена и к творческой индивидуальности П. Проскурина, естественно, с рядом поправок и уточнений. Интерес к творчеству автора трилогии «Судьба», «Имя твое» и «Отречение» в последнее время угас. Появляющиеся статьи скорее исключение из этого пра-

вила [3]. Между тем современное состояние общества актуализировало проблему становления и развития творческой индивидуальности писателя-государственника. И творчество П. Проскурина, проходившее по «водоразделу» между тотальной государственностью и народными интересами, явно требует нетрадиционного подхода. Тем более период становления творческой индивидуальности П. Проскурина, определивший появление его неординарных повестей и романов конца 60–90-х годов. Этим определяется актуальность, цели, задачи и новизна проведенного исследования.

Первое большое эпическое произведение П. Проскурина могло быть создано только на основе автобиографического начала. Автобиографический модуль стал отправной точкой романа «Глубокие раны». Речь идет именно об автобиографизме писателя, а не о воссоздании автобиографии на основе документальности и фактографичности. Младший Виктор Кирилин в романе не тождественен личности П. Проскурина, при создании образа героя явно превалирует элемент первичной условности – художественного вымысла. Однако применительно к произведению П. Проскурина речь надо вести об «исповедническом автобиографизме», по терминологии, предложенной О.А. Большевым. Исследователь считает, что «исповедальный автобиографизм» характерен для текстов, воплощающих «жизненные травмы, навязчивые идеи автора» [1, с. 170]. В произведениях, построенных на исповедальном автобиографизме «возникает эффект прикосновения с болевыми точками автора», в итоге приводящее к тому, что «количество проецируемого сокровенно-личностного переходит в качество, а установка (нередко бессознательная) на исповедь становится доминирующей» [1, с. 170]. В романе П. Проскурина происходит наложение внутреннего мира, восприятия действительности, некоторых индивидуальных особенностей автора на характеры героев произведения, а вот открытая, от первого лица, исповедальность текста явно редуцирована. Для писателя в роли «исповедального автобиографизма» выступил комплекс вины, связанный с предательством отца, ставшего пособником фашистов. Этот комплекс вины сформировался у П. Проскурина прежде всего под воздействием матери, однако в нем отразилось глубинное народное крестьянское мироощущение, основанное на роевости и общинности – ответственности всех перед всеми. Во второй книге «повести встреч и дорог» «На грани веков» писатель подробно воссоздает и характеризует это мироощущение («И в ту зловещую ночь, когда за нами пришел партизан с немецким автоматом, у матери даже мысли не возникло не открыть ему двери или не подчиниться, для нее все происходящее являлось закономерным и оправданным, просто завершалось ее долгое нестерпимое ожидание, и она даже облегченно, возможно, перекрестилась. К стати, едва открыв дверь и взглянув на партизана, она сразу почувала, как она потом говорила, что пришла смертушка, и уже больше ни одного мгновения не ждала иного исхода; она не складывала вины ни с себя, ни с детей, вина была и на них, так должно было быть в мире, так и было, и она даже ни на минуту не усомнилась в законности происходящего. Да, темна и непостижима русская душа, но усталость и напряжение в марте сорок третьего были запредельными, и мать (она рассказывала мне об этом

много лет спустя) лишь молила Бога скорее все кончить, и чтобы мы, дети, не мучились и не узнали ничего до самого конца» [6, с. 58]). Однако с уроком имеющей право беспощадности будущий писатель получил и урок милосердия, когда добро, оказанное ближнему, обязательно возвращается к тебе. Когда семью П. Проскурина вели на расстрел, по дороге им попался бывший заведующий Севским гортопом – Ковалев, назначенный после отступления немцев на должность начальника временной тюрьмы. Во время оккупации Севска он оказался в концлагере под Глуховым, на Украине. Мать П. Проскурина через старуху Ковалеву собирала передачи бывшему начальнику отца по работе, помогала его семье («Старуха Ковалева носила под Глухов передачи сыну; собирала их в основном моя мать – сушила сухари, доставала кусок сала, яиц, табаку; готовила она ему еще и одежку, вплоть до чистого белья и ею связанных шерстяных носков... перед самой войной мы обзавелись коровой, родился третий сын... и жить на один отцовский заработок становилось тяжело, и все радовались корове... и мать вплоть до марта сорок третьего подкармливала семью Ковалева. Кто бы мог подумать или предположить, что это по сути, обычное в тяжелых обстоятельствах свойство помочь ближнему обернется затем одним из самых неожиданных моментов в жизни всей нашей семьи и надолго придаст какую-то странную, мрачно-мглистую окраску и моей судьбе» [6, с. 56]). Совершенно случайно узнав ту, что помогала ему и его близким, Ковалев вмешался и своей властью остановил расстрел. Однако почему П. Проскурин, рассказывая о своем спасении, так и спасении своей семьи, пишет о том, что это событие «придаст какую-то странную мрачно-мглистую окраску» и его судьбе? Метафора «мрачно-мглистая» восходит к лирике Ф.И. Тютчева. В стихотворении «Полдень» (1827–1830) мастера философской лирики за пейзажной зарисовкой одушевленной, гармоничной, безмятежной картины природы ощущаются скрытые катаклизмы, и бог полей и лесов Пан, олицетворяющий панический страх, вот-вот готов проснуться и повергнуть человечество в ужас. Ф.И. Тютчев достигает эффекта «смены декораций» за счет контраста между описанием лениво дышащего полдня, лениво текущей реки, «пламенной и чистой» тверди и внезапной метафоры «полдень мглистый», вызывающей чувство тревоги. Для П. Проскурина цитирование служит совершенно другой цели: в контексте отличительного тютчевского тропа ощущение полноты и радости жизни после войны омрачено ожиданием возможного наказания за преступления отца. Тем более перед отступлением с немцами Лука Захарович сказал сыну: «Ты на баб не гляди, уж тебя обязательно прищучат... Тебя первого!» [6, с. 58]. Предсказание отца-предателя едва не реализовалась, и только случайное вмешательство земляка-знакомого Ковалева спасло будущего писателя и его семью. П. Проскурин где-то, может быть подсознательно, жил с этим страхом, ожидая репрессий от государства, и только с началом оттепели в 60-х годах XX века опасения Петра Лукича рассеялись.

«Всю правду о своём отце он боялся рассказать вплоть до самой смерти», – констатировал журналист, главный редактор газеты «Литературная Россия» Вячеслав Огрызко [4]. Считается, что об отце-предателе П. Проскурин написал лишь в опубликованной посмер-

тно в 2005 году книге второй «повести встреч и дорог» «Порог любви» – «На грани веков». Однако уже в романе «Глубокие раны» в сюжетной линии Павел Григорьевич Кирилин/Виктор Кирилин воссозданы основные перипетии отношений отца Луки Захаровича Проскурина и сына Петра Проскурина. Писатель воспроизводит отчуждение мужского старшего и младшего поколения семейства уже до войны. Предательство и переход на службу к немецким оккупационным войскам окончательно делает мать Антонину Петровну, сына Виктора и главу семейства Кирилина чужими людьми. То есть Петр Проскурин в романе сразу обозначил автобиографический мотив, художественно отразивший один из тяжелейших моментов его жизни (автобиографичность подчеркнута и фонетическим сближением фамилий Проскурин – Кирилин). Многие черты Кирилина-старшего повторяют черты отца Петра Проскурина. В романе «Глубокие раны» П. Проскурин отмечает раздутье тщеславия Кирилина – героя, прототипом которого, несомненно, послужил отец Лука Захарович: «Он был **честолюбив**, его считали неплохим работником, но близких друзей у него не было. Те, кто ближе других знали его, неопределенно пожимали плечами: – Не поймешь. Человек как человек, а чего-то в нем не хватает. Наделенный от природы хитростью, он никого не пускал в свою личную жизнь. Никто не должен туда проникнуть... Правда, он любит выпить, любит, грешен, еще кое-что, **но у него свои планы**... Необходимо вступить в партию. Он давно уже прошупывает для этого почву. Партийный билет откроет нужные ему двери» [5, с. 11]. В воспоминаниях «На грани веков» писатель отмечал то же чувство, определившее характер родителя: «Лука Захарович Проскурин был человеком весьма и весьма непростым, очевидно, именно революция и пробудила в нем **чрезмерное чувство честолюбия**; он бросил крестьянствовать и начал все свои невзгоды и неудачи приписывать козням врагов и своих завистников; в душе он всегда был игроком, и уж обязательно и пламенно анархистом, и все перемены в жизни, начиная с революции, интересовали его прежде всего тем, как их можно было приспособить к своим интересам» [6, с. 56]. Трагедии Кирилина, героя роман «Глубокие раны», как и биографического отца самого писателя, предопределены, по мнению П. Проскурина, душевной слабостью, их настроенностью на выполненные личных, эгоистических побуждений.

Объединяет героя и его прототип также и жажда наживы, стяжательства. Писатель отмечает, что «Кирилин, став бургомистром города, с утра до ночи варился словно в котле. На него сразу же обрушилось множество дел. Многие требовали от него оккупационные власти, еще больше времени отдавал он своим личным делам. Подыскав трех подходящих компаньонов, он открыл в городе две парикмахерские, ресторан и начал восстанавливать большую мукомольню в пяти километрах от города. Это у него было что-то вроде вспышки приобретательства, неизвестно ради чего и зачем» [6, с. 56–57].

Автобиографичность подобного поступка подчеркнута и во книге второй «повести встреч и дорог» «Порог любви» – «На грани веков»: «И отец, чтобы не отставать от других, тут же взял разрешение на открытие столовой и парикмахерской...»; «В нем пробудилась алчность на владение собственностью, расширяя ее, он

вдобавок к парикмахерской и столовой подыскал место для строительства водяной мельницы; мотаясь по району, собирал гарнцевый сбор...» [6, с. 56–57].

В романе главный упор сделан на том, что служба у немцев определена для Кирилина-старшего выгодой, наживой и возможностью сделать карьеру: «Кирилин усмехнулся и внезапно подумал о том, что в этот час ругаются страны, захлебываются кровью народы и люди, а ему совершенно безразлично и думает он о пустяках. В конце концов не все ли равно? Пусть калечат и убивают друг друга... Дуракам – синяки и побои, умным – совершенно противоположное. Так было – так будет. В эту осень Кирилин впервые за много лет вздохнул свободно. Кажется, не напрасно провел он лучшие годы в страхе. Он еще не так стар и сумеет наверстать упущенное. Обретено чувство уверенности и безопасности, и это самое главное» [5, с. 80]. На протяжении всего эпического произведения Кирилина-старшего сопровождают меты: «чего-то в нем не хватает», «...он никого не пускал в свою личную жизнь...» «Твой лучший друг – ты сам, – любил повторять он. – Самый мудрый закон жизни» [5, с. 11]. В книге «На грани веков» П. Проскурин описал махинации отца с зерном, подсолнечником, кукурузой, пшеницей, довоенный недолгий арест Луки Захаровича, а после неожиданное освобождение. Карьеру главы семейства наш земляк характеризует как «наполеоновское восхождение» с последующим падением и крахом. Приговор во второй книге «На грани веков» Луке Захаровичу выносят родные, близкие родственники. Дядя Гриша выводит свою сентенцию из случившегося: «– Ничего, племяш, проживем... чего не бывает... Вишь, всех хотел перехитрить... Вишь, всех хотел перехитрожопить... Сидел бы на своем наместе да кукарекал себе в свое удовольствие, а то вон, орлом клетокать захотел...» [6, с. 56]. И в книге, и в автобиографическом повествовании мотивационная оценка Луки Захаровича Проскурина совпадает: считал себя умнее других, избранным быть над людьми, управлять ими. Не задаваясь при советской власти карьера подстигивала главу семейству на реванш у жизни, и приход немцев позволил, по мнению Луки Захаровича, снова вытащить счастливый билет («...теперь, после прихода немцев, он взбесился, закусил удила, его вообще нельзя было узнать» [6, с. 57]).

Построены на автобиографических моментах и отношения Кирилина-старшего с сыном Виктором. В романе связь отца и сына разрушена уже до войны, а во время Великой Отечественной их судьбы не пересекаются. П. Проскурин в своем первом эпическом произведении рисует лишь растущее отчуждение, подкрепляемое полярностью взглядов старшего и младшего на жизнь («Кирилин давно махнул рукой и на воспитание сына, и на всю семейную волокиту. Были дела поважней. В свое время и сын от него никуда не денется... Он чувствовал, постепенно сын становится чужим; приписывал это жене, Кирилин не понимал, что сын просто взрослеет и начинает смотреть на жизнь другими глазами. И Кирилин замкнулся в мире своих, одному ему известных, дел» [5, с. 10]).

В книге «На грани веков» писатель воссоздает отношения с отцом во время войны в оккупированном Севске. Уроки от Луки Захаровича не впечатляют мальчика, они, очевидно, напоминали начитанному под-

ростку советы отца Чичикова о копейке: зарабатывать, беречь и приумножать: «...меня, чтобы не бездельничал, загнал в эту парикмахерскую учеником, кассиром и мальчиком для обслуживания мастеров: я должен был греть и подавать горячую воду, подметать и одновременно обслуживать клиентов в гардеробе. В ответ на мое недовольство я слышал одно и то же:

– Хватит, книжки читать и дурак сумеет, надо уметь и хлеб зарабатывать. Одним словом, все, что случилось через несколько десятилетий, в эпоху Горбачева и Ельцина, в России уже было опробовано в немецкую оккупацию, в 1941–1943 годах; человек с тех пор не претерпел значительных улучшений в своей породе» [6, с. 56]. Этим советом, совершенно не понимающий интересов сына, Лука Захарович окончательно разорвал последние связи с ним. Попытки наладить отношения со стороны отца предпринимались, только вот откровенный разговор за бутылкой самогона был совсем не по душе подростку («Но отец иногда начинал звать, а то и разыскивать меня, сажал за стол, предлагал самогонки, пытался разговаривать, делился своими планами и опасениями и, получая односложные ответы, постепенно мрачнел» [6, с. 56–57]).

В романе также, как и в воспоминаниях, фиксируется распад последних кровных уз между отцом и сыном. Хотя во второй книге мемуаров «На грани веков» это описано более ярко и драматично, с открытой исповедальностью и окончательный разрыв с отцом, в отличие от романа, П. Проскурин относит к эпизоду, когда Лука Захарович заставляет семью поехать отступать вместе с немцами, при этом избивая мать («– Я никуда не поеду, Лукьян, – не опуская, как обычно, и не отводя глаз, сказала она. – Детей не пушу... Умирать надо у себя дома, на своей земле. Тебе все равно теперь, не послушался, когда говорила, а теперь все одно...

– Молчи! – как-то затравленно и тяжело повысил он голос.

– А чего мне молчать? Хватит домолчалась...

Тут лицо у отца исказилось, он шагнул к матери, взмахнул рукой, в руке у него каким-то образом оказался револьвер, и ударил рукояткой; мать беззвучно откатнулась и сползла по стене на пол, рассеченная чуть выше виска кожа на голове у нее стала кровить. Кто-то закричал, то ли Володя, то ли младший, Валя. Не обращая на плач внимания, отец обернулся ко мне.

– Ну, а ты? Чего набычился? Давай одевайся! Где сапоги? Ты на баб не гляди, уж тебя обязательно прищучат... Тебя первого!

И здесь какая-то слепая ненависть перехватила мне горло, муть застлала глаза; мне было нестерпимо жалко матери; именно в этот страшный момент между мной и отцом и распались окончательно темные связи крови.

– Уходи, – хотел я крикнуть изо всех сил, но голос сорвался, и он, взглянув мне в лицо, как-то сразу сильно побледнел, стал заталкивать револьвер обратно в карман шинели, не сразу попал, выругался и выбежал... умер в Сиднее, по сведениям из Комитета госбезопасности, где-то во второй половине семидесятых» [6, с. 58–59]).

Сказанное позволяет, безусловно, отметить автобиографическую основу психологизма Кирилина-старшего. С другой стороны, в его образе преобладает шаблон, по которому в литературе соцреализма создается образ врага. С момента перехода отца Виктора на

службу к немцам, данный персонаж начинает выступать как антагонист положительным героям романа.

Конечно, образ Кирилина-старшего более законченный психологический тип, чем воспроизведенный в автобиографическом повествовании «На грани веков» образ Луки Захаровича. Даже сыну характер отца не был до конца понятен, слишком сложен и противоречив: «Я до сих пор не могу определенно сказать, что с ним происходило; он всегда стремился выбиться наверх, но никогда не был жаден; он, очевидно, понимал, что попал в смертельный капкан, из которого уже невозможно было вырваться. Петля затягивалась все туже, и он это чувствовал; где-то и когда-то он переступил дозволенный для себя нравственный порог, и теперь его несло по жизни уже как щепку... Судьба выкинула карты именно так, а не иначе, и здесь даже о страхе возмездия говорить не приходилось» [6, с. 57]. Позиция П. Проскурина высказана четко: писатель отказался от весьма популярного в ту эпоху суда над отцом, для него главное – извлечь нравственные уроки («Не знаю, имеют ли право сыновья судить отцов, ворошить и по-своему осмыслить прошлое, отношения родителей между собой, как правило, всегда непростые, а часто и уродливые. Отдельные человеческие судьбы влетают в полотно жизни по-разному, образуя неразрушаемые клубки; ничего уже невозможно изменить, никакой топор их не возьмет» [6, с. 57–58]). Так что при известной и значительной доли автобиографического материала в образе Кирилина-старшего все же превалирует вымысел.

Х. Гюнтер в статье «Архетипы советской культуры» отмечает основную мифологическую оппозицию советской культуры герой/враг: «Как тоталитарное общество не может обойтись без героя, так оно не может существовать и без врага. Враг и герой – явления, обуславливающие друг друга. Пропорциональное нарастание размеров героики и образа врага можно наблюдать в советской прессе сталинского времени. Там все события распадаются на две категории – на блестящие победы героев и на злонамеренные интриги и действия вредителей» [8, с. 751]. Следуя традиции Л.Н. Толстого, П. Проскурин избегает героизации изображенных людей и событий. Для писателя существует, с одной стороны, «скрытая теплота патриотизма», преобладающая обычных людей в защитников страны, а с другой, основная масса русского народа начинает осознавать войну как личностное дело, касающееся всех и каждого. П. Проскуру в романе «Глубокие раны» удалось избежать прямолинейного изображения войны, как столкновение советских людей с ярко выраженным героическим началом с врагом. Однако некоторых стереотипов при изображении образов фашистов и их пособников писателю избежать не удалось. Отметим, наиболее распространенные шаблоны врага в образе Кирилина-старшего: психологическое страны социализма и ее народа, замаскированный вражеский агент, завербованный еще в гражданскую войну, безжалостность и жестокость (отравление беременной любовницы до войны), активное участие в допросах, пытках, казнях советских патриотов, организация карательной операции против жителей мирной деревни, где проживает его брат. Однако представляется важным, что П. Проскурин не ограничился шаблоном, а попытался дать и психологическую разработку характера. Писатель «не забывает» сообщить и о биографии красногвардейца

Пашки Кирилина, хорошего друга и лихого бойца, как о нем рассказывает однополчанин Коробков, жизнь которому дважды спасал отец Виктора. Однако психология исключительного человека, ставящего себя выше других людей, эгоизм и себялюбие губит в нем хорошие задатки. Кирилин-старший, имеющий грехи до революции и во время гражданской войны, постепенно, по мере развития сюжета, личностно исчерпывается внутренним ощущением страха перед разоблачением. Отсюда развивается инстинкт самосохранения и равнодушие к судьбам других людей, в том числе и близких. Кроме того, бургомистр привык подчиняться тому, на чьей стороне, как ему кажется, на данный момент сила. И, конечно, в духе соцреализма мотив состоявшегося возмездия – смерть Кирилина-старшего от рук брата (отец же П. Проскурина эмигрировал в Австралию, где скончался в середине 70-х годов). Несмотря на то, что часть сюжета построена на домысливании автобиографических мотивов, образ Кирилина-старшего стал первым подходом к типу человека-разрушителя, одного из ключевых отрицательных персонажей произведений П. Проскурина.

В образе Виктора Кирилина автобиографические моменты усиливаются. Текст моделируется как возможное искупление вины Кирилина-старшего сыном. Отметим, что для романа «Глубокие раны» эта проблема художественно решена в сюжете и фабуле, а также в содержательном плане произведения. В реальной жизни П. Проскурина ее решение растянулось на долгие годы, окончательно получив осмысление в автобиографическом повествовании «На грани веков». Особо можно выделить переживания героя по поводу предательства отца, изменившие мироощущение юноши. Также в тексте преобладают мотивы личной вины, ответственности и искупления Виктора Кирилина. Мир для героя раскалывается на две части: до преступления отца и после него («Вчера еще мир его мыслей и чувств был совершенно другим. Вчера он пахал на тракторе, и все было хорошо и радостно. Вечером он ужинал с трактористами; они всей бригадой подшучивали над его другом Мишей Зеленцовым, который торопился в село на вечеринку»; «Что же с тех пор случилось? Ведь и до этого в мире совершались преступления, а так горько, так мучительно никогда не было. Или он любил этого нелюдящего, непонятного человека, который одевал его и кормил, по-своему заботился о нем? Нет... Он его уважал – не больше. Кого любят – того жалеют. Ему же стыдно, горько, и больше ничего. Может, ему просто страшно?» [5, с. 24]). Писатель художественно фиксирует постепенное исчезновение из души Виктора Кирилина светлых чувств по отношению к отцу, последнее из них уважение уходит из-за нарастающего глубинного чувства стыда и горечи: «Да, да... Трудно будет не это, а другое... стыд. Он упрямо потрянул головой. Ерунда. Если так получилось, то при чем здесь он?... А в душе не исчезает эта отвратительная горечь. Отчего так обидно и так по-настоящему тяжело? Словно копаются в душе чьи-то грубые, грязные пальцы...» [5, с. 24]. П. Проскурин воссоздает распад связей с отцом как внутренне, глубокое переживание сына. Испытываемое Виктором Кирилиным совсем непохоже на идеологический отказ от отцов – врагов народа передовой молодежи конца 30-х годов. Герой культивирует личностную систему ценностей, направленную на честность, откры-

тость, искренность, впрочем, – это взгляды большинства положительных героев романа. Бывший партторг завода «Металлист» Пахарев рассуждает на эту тему, акцентируя искренность и честность как черту настоящего советского человека: ««Лучше честный враг, чем лицемерный друг... Ложь – предательство. Извращая действительность, ложь пускает корни в будущее. Это очень серьезно»» [5, с. 86]. П. Проскурин в романе «Глубокие раны» сопрягает правду народную, основанную на жажде истины и правду отдельного человека, реализующуюся в сердечной открытости. Для писателя важно дополнить сложившуюся парадигму и третьим элементом – правдой государства, что он и пытается решить художественно, создавая сложные, неординарные ситуации, когда приговор человеку без понимания его внутреннего мира будет несправедлив.

При этом герой испытывает комплекс вины, готов разделить ее вместе с отцом, что художественно реализуется в тексте через метафору запачканной судьбы, жизни: «Сняв пиджак, Виктор расстелил его на земле. – Не надо, запачкаешь. Он как-то странно взглянул на нее: – Пустяки. Почистить можно. Не жизнь ведь... ту трудно отчистить» [5, с. 28]. Именно с идеей искупить отцовскую вину и уходит Виктор Кирилин искать свою судьбу на дорогах войны, найти свой участок сопротивления врагу.

Чтобы избавиться от комплекса вины и обрести новый статус, один из главных героев должен пройти обряд инициации, характерный для традиционных культур. Инициация всегда связана с переходом, например, юноши в разряд взрослых мужчин (мужская инициация) или новика в разряд дружинника (воинская инициация), крещение (православная инициация) и т.д. Как отмечает М. Элиаде, «... под инициацией понимают совокупность обрядов и устных наставлений, цель которых – радикальное изменение религиозного и социального статуса посвящаемого инициации» [9, с. 13]. В записке, которую пишет Виктор Кирилин матери в романе четко прослеживаются два инициационных аспекта. Это осознание и приобщение героя к топосу «священной территории» и разлучение с матерью. В уже упоминавшейся монографии М. Элиаде констатируется, что «священная территория является одновременно и «моделью мира», и миром, освященным присутствием Божественного Существа» [9, с. 33]. Для юноши такой землей оказывается земля на востоке, куда отступают русские войска, где осуществляется сопротивление врагам и конденсируется дух и менталитет славянской нации. Одна из первых фаз инициации в традиционных культурах – это разлучение с матерью. «Значение этой первой фазы обряда, разлучение с матерями, достаточно ясно. Речь идет о разрыве, подчас довольно грубом, с миром детства, который для ребенка является миром», – отмечает М. Элиаде [9, с. 37]. Виктор Кирилин имплицитно понимает, что он должен освободиться в духовном и бытовом плане от воздействия женского начала, инстинктивно ограждающего сына от трудностей и опасностей. Отмеченные процессы стихийной инициации и отражены в коротеньком письме сына к матери («За столом, перед началом завтрака, Антонина Петровна прочла коротенькую записку сына вслух:

«Мама родная моя, – писал он, – не волнуйся. Ухожу на восток, вслед за своими. Мне семнадцать лет,

я могу драться. Что мне делать в городе, занятом немцами? Главное, не волнуйся. Слышишь? Разве можно сейчас сидеть где-нибудь в щели, как клопу?

Это наша земля кругом, и ничего не надо бояться, нам нужно за нашу землю и жизнь драться» [5, с. 63–64]).

Инициация для Виктора Кирилина – переход от детства к взрослой жизни. Начавшаяся война редуцирует для героя эту фазу биографии человека («Мать... Надя... Сергей... Первый дружок по прозвищу Рыжик. В детстве из-за этого прозвища дело у них не раз кончалось разбитыми в кровь носами. Детство... Послушай, было ли оно – детство? Как рано пришлось тебе и твоим сверстникам понять, что беда не в веснушках на лице и не в цвете волос, что счастье не в сытой икоте набитого до отказа желудка, что жизнь умеет быть не только ласковой» [5, с. 79]). Очевидно, похожие чувства в этот же период испытывает и П. Проскурин, так что автобиографический момент в данных эпизодах романа ярко выражен.

Обряд инициации в традиционной культуре мог состояться лишь в том случае, если юноша получал устные наставления, помогающие ему ориентироваться в мире, идентифицировать своих и чужих, выполнять традиции и установки. По М. Элиаде, «... чтобы получить право быть допущенным в сообщество взрослых, подросток должен был пройти через ряд обрядовых испытаний и получить знания, заключенные в них. Только после этого он признавался ответственным членом общества. Посвящение вводит неофита одновременно и в человеческое общество, и в мир духовных ценностей. Он узнает правила поведения, производственные приемы и организацию взрослых, а также мифы и священные традиции племени, имена богов и историю их деяний и, что особенно важно, мистические отношения между племенем и Сверхъестественными Сущностями, в том виде, в каком они установились с начала мира» [9, с. 12]. Естественно все аспекты обряда устных наставлений, как они отражались в мифологических представлениях, в романе «Глубокие раны» реализованы быть не могли. Тем более что многое из советских норм и постулатов Виктор Кирилин хорошо усвоил в предвоенные годы. Однако, по закону жанра инициации, емкое обобщающее наставление, своего рода клятва, нерушимый завет для героя не могло не быть воспроизведено в тексте. П. Проскурин воссоздает эпизод короткого разговора Виктора Кирилина с умирающим лейтенантом («Ему удалось успеть – неизвестный лейтенант в заскорузлой от крови гимнастерки еще дышал... Затем лейтенант указал глазами на лежавший рядом с его правой рукой револьвер. Виктор наклонился ухом почти к самым его губам и услышал:

– Комсомолец?

– Да... Комсомолец.

– Возьми, – лейтенант опять указал глазами на револьвер. – И документы... адрес...» [5, с. 61]). Устные наставления в виде инициации в эпизоде предельно лаконичны – напоминание о долге комсомольца, это больше обращение к заветам, уже усвоенным главным героем. А вот передача оружия умирающим – это уже ритуал посвящения Виктора Кирилина в войны.

В. Михайлин в работе «Между волком и собакой: героический дискурс в раннесредневековой и советской культурных традициях» отмечает существование

в героическом дискурсе двух кланов: волков и собак. Формирование текстов, связанных с волчьей воинской традиции исследователь связывает с «великим переселением народов» и «оторванными от «дома и храма» разбойничьими дружинами, родоначальниками будущего европейского рыцарства» [2, с. 287]. Волк по сравнению с псом более «свравый»: «он – воплощение хтонического начала, связанного со снятием запрета убивать активно – то есть для добычи и собственного удовольствия», кроме того для волка характерна «непривязанность к «центру» (земле, семье, собственности, «дому и храму»)» [2, с. 286]. В советском героическом дискурсе, считает В. Михайлин, ««волчья» составляющая советской эпической традиции убывает, все более замещаясь «песьей» и «партийно-жреческой»» [5, с. 318]. Соответственно, разовьем мысль исследователя, при художественном «геноме», объединяющем собачью и волчью ипостасности, общей оказывается привязанность к центру, убийство врага для защиты родной земли. Приведенный культурологический экскурс в работу В. Михайлина позволяет объяснить, почему Виктор Кирилин пробирается по родной земле, «выбирая глухие уголки, куда не проникал посторонний глаз» (с одной стороны, понятно, он скрывался от патрулей немцев, а, с другой, это свойство волка-охотника, готового к нападению на добычу). Окончательный мифологический героический ракурс превращению главного героя в воина-хищника придают волчьи черты, художественно фиксируемые писателем: «У него выработалась упругая неслышная волчья походка, и серые глаза приобрели холодный блеск» [5, с. 77]. Высшее проявление воинской волчьей ипостасности Виктором Кирилиным – убийство немецкого солдата, при этом герой сначала оглушил врага ударом рукояткой пистолета по голове, а затем добил штыком (аналогия волчьего зуба), причем нападение он, как хищник, совершает со спины немца: «Виктор видел его широкую спину... Подумал и стал осторожно продвигаться к солдату. Когда до него оставалось не больше двух метров, Виктор, все также не сводя глаз с его широкой спины, медленно приподнялся на одно колено, рванулся вперед и ударил солдата по темени рукояткой.

Солдат как-то неестественно дернулся и почти без звука повалился лицом вниз, прямо в костер. Виктор выхватил у него из ножен штык и для верности нанес удар в спину» [5, с. 78]. С позиций человека XX века поступок юноши мотивирован и логичен (звук выстрела могли слышать, поэтому надо было действовать холодным оружием), а вот мифологическая подоплека происходящей схватки совершенно другая. В волчьей героической традиции оружие градуировалось по шкале ценностей: лук и стрелы, а также копьё меньше считались, чем оружие «белое», ближнего боя – меч, нож [2, с. 281]. Так что использование штыка – подтверждение инициации героя в более значимой воинской волчьей ипостасности по сравнению с песьей. Даже один из положительных героев романа дядька Виктора Кирилина Фаддей Григорьевич замечает: «... боюсь я за тебя, злой ты стал» [5, с. 272].

Инициация всегда завершается ритуальной смертью героя и его новым символическим рождением. «Большинство испытаний, входящих в обряд посвящения, предполагает, с большей или меньшей очевидно-

стью, ритуальную смерть с последующим воскресением или новым рождением. Центральный момент посвящения представлен обрядом, символизирующим смерть неопита и его возвращение к живым. Но к жизни он возвращается новым человеком, подготовленным к другому способу существования. Смерть при посвящении означает одновременно конец детства, неведения и состояния непознания, – описывает последний этап инициации М. Элиаде [9, с. 15–16]. В романе «Глубокие раны» смерть героя, как и его последующее воскресение, не столько ритуальны (мнимая смерть), сколько направлены на возможность победы в реальном поединке с танатосом. Виктору Кирилину суждено выжить в газовой камере. И здесь представляется важным несколько моментов: душегубка с отравляющим газом отсылает к мифологическому сражению героя за свою душу, кроме того, спасает юношу помощь человека старшего поколения, своего рода ипостась настоящего отца («Когда дверь душегубки захлопнулась, Виктор еще продолжал петь. Вскорбе, ощущая непривычное тепло, он почувствовал недостаток воздуха. С каждым мгновением дышать становилось труднее...

– Хлопца жалко... Манюсенький хлопец... И матки нету... Эх!

Сдавленные друг другом, пленные не имели возможности пошевелиться и отводили душу словами...

И, обливаясь холодным потом, теряя над собою власть, закричал Виктор:

– Тяжко... Помогите... Кто-нибудь...

– Э-эх, парень, – прохрипел кто-то у него над ухом. – Кто тебе отзовется... На-ко, держи вот...

Виктор почувствовал у себя на щеке мокрую теплую тряпку. Тот же голос прохрипел:

– Дышь через нее...» [5, с. 170–171]). Поединок со смертью герой безнадежно проигрывал, и победа над танатосом пришла из глубинной силы жизни, из инстинкта война-борца, из ощущения невыполненного долга перед страной и народом («Все на свете забыто – мать, товарищи, родной город. И тогда Виктор понял, что смерть пришла, и узнал ее всем телом, всем мозгом, всем, что у него еще оставалось. Она сковала, помutilа сознание, сжала сердце, холодной волной разлилась по телу. Ноги обмякли и подкосились. Лишь инстинкт еще удерживал его руку, прижавшую мокрую тряпку ко рту» [5, с. 172]). Переживая настоящую смерть, юноша завершает инициацию, одновременно в своем сознании искупая вину отца, и возрождается новым человеком. Очнувшись во рву, среди трупов, герой переживает очищение-катарсис, полностью избавивший его от комплекса вины и искупления, оправдывая свое имя – Виктор (победитель). Отметим, что Кирилин-младший с этого эпизода – пребывания в душегубке – в хронотопе романа становится полноправной частью народа, а его жизнь сливается с судьбой страны в этот решающий момент.

В дальнейшем «волчье» уходит из Виктора Кирилина, он становится полноправным членом партизанского отряда, в мифологической героической терминологии членом «песьей стаи». В такой трактовке нет ничего уничижительного ни для советской системы, ни для романа П. Проскурина, тем более, что охранительно-государственное начало песьего было еще символизировано опричниками, у седла кото-

рых была приторочена собачья голова и метла (грызть врагов государства и выметать их метлами). Да и в советский период замена волчьего на песье больше соответствовало историческому моменту. Прочитав того же В. Михайлина: «Реформирование «волчьей» стаи в «песью» в случае с тоталитарными режимами XX века происходит темпами еще более быстрыми, чем в раннем средневековье», и прежде всего это было связано с «комплексом взаимоотношений между «телом» стаи и ее «головой», вождем» [2, с. 316]. Песье начало в мифологической традиции менее кроваво, чем волчье, основанное на инстинкте убивать все живое. В советской литературе «...в быстро застывающей идеологической системе, которая мало-помалу вытесняла интернационалистический, сугубо маргинальный, «волчий» большевизм имперско-националистическим, охранительным «песьим» коммунизмом, героическая лихость могла и должна была существовать только в пределах изначальной нормативной эпохи, на этапе ритуалистического по своей сути разделения хтонического и сакрального» [2, с. 314]. Так в знаменитом романе «Чапаев» Д. Фурманова Чапаев и его «волчья стая» на протяжении всего произведения противопоставлены сознательной, родной для комиссара Клычкова «песьей стае» ивановских ткачей [2, с. 314–315]. Разгром и смерть Чапаева – финальный аккорд победы мифологической песьей проекции над волчьей. Так что утрата хищной, звериной ипостасности Виктором Кирилиным отражала генеральную линию развития русской советской литературы в романе П. Проскурина. Интересно, что гуманизму в отношении врага учит юношу один из руководителей подполья и партизанской дисциплинированной песьей стаи – Горнов (отметим звериные клички командиров партизан – Ворон, рыжая лиса («... первый взвод второй роты под командованием молодого, но осторожного командира, прозванного в отряде «рыжей лисой»)), командир одной из рот имеет фамилию Антип Волков, отсылка к прирученному волчьему началу). У героев разворачивается целый философский диспут о ненависти и жалости к врагам. Именно благодаря ему и происходит уменьшение чувства жестокости у Кирилина-младшего, он становится менее беспощадным и более человеческим («... Горнов, еще раньше отметивший своеобразное богатство интонаций в голосе юноши, был, однако, снова заинтересован сосредоточенной силой ненависти, прозвучавшей в голосе Виктора. – Что дальше... Когда-то я не мог без ужаса посмотреть на мертвого... Теперь одного хочу – боя. Убивать! От одного вида немца трясет...

– Но, но! – голос Горнова прозвучал и шутливо и вместе с тем отрезвляюще. – У немцев были и Бетховен и Гете. Наряду с Гитлером есть Тельман. Надо полагать, проказа фашизма не коснулась лучшей части...

– Вот, вот. Мы будем философствовать, ненавидеть разумно, а они тем временем... нас в душегубках...

– Ну что ты вскипел, право? Насчет данного момента не может быть двух мнений. Я лишь сказал и повторяю, что наша ненависть не должна переходить в какую-то манию... Нужно держать себя в рамках. Ты посмотри на себя: немцев нигде не видно, а на тебе лица нет. Худо... Как хочешь, а в стычки непосредственно с немцами тебе рано, сначала оботрись.

– Знаете ли, Петр Андреевич... не придумаешь,

что вам и сказать. Нет, вы это серьезно?

– Вполне. И, кроме того, как это ни странно, мы оказались в таких обстоятельствах, что взять винтовку и идти в бой – далеко не самое трудное. Есть дела гораздо посложнее.

Выдержав пристальный взгляд Горнова, Виктор, помедлив, ответил:

– Мое самое жгучее желание сейчас – именно вот взять винтовку и идти в бой. Да, я ненавижу их, я сам не знаю, как я их ненавижу... Но если будет нужно, будьте уверены, смогу даже любезничать с ними.

Как-то наискось по его лицу пробежала судорожная улыбка, и Горнову стало не по себе» [5, с. 278–279]). Эпизод с Горновым стал для Виктора Кирилина переломным, ломающим его жизнь, изменяющим судьбу. Недаром герой начинает по-новому ощущать свое сердце, оно теперь воспринимается им как «компас», не дающий сбиться с пути. Изменения, произошедшие с персонажем П. Проскурина отражают толстовскую традицию изображения героев сердца (Пьер Безухов, Наташа Ростова). Рождение нового более гуманного Виктора Кирилина происходит в эпизоде с немецким солдатом-связистом, раненым партизанами. Крестьянин, мужик Прокоп Астафьев, у которого личные счеты с гитлеровцами за угнанную в Германию дочь, хочет удушить врага тонкой веревкой, свитой из канатника. «И еще разобрал Виктор, что солдат просит господ партизан убить его как-нибудь по-человечески.

Юноша только тут проследил за его неподвижным, тоскующим взглядом и увидел в руках Астафьева веревку.

– Ты что, Прокоп Иванович?

– А что?.. Удавим его, дьявола, потихоньку, чтоб без шуму.

– Убери – не надо, – неожиданно для себя сказал Виктор, отводя глаза в сторону.

Астафьев досадливо махнул на него рукой и стал обходить немца кругом. Тот не шевелился, но перевел взгляд на Виктора.

Юноша потом не мог вспомнить, как все в точности получилось. Он лишь помнил, что ненависти у него к этому чужаку-солдату не было, и им владело какое-то другое, неясное и противоречивое чувство. Только когда Астафьев, не обращая внимания на его вторичное предупреждение, стал заносить петлю над головой немца, юноша, неожиданно белея, рванул из кармана наган, подарок Горнова.

– Не смей... Слышишь? Не смей!

Остальную часть пути до Щеглово они шли молча. Лишь в километре от села, присев в неглубоком поле-вом овражке в ожидании ночи, Виктор, неловко моргая, попросил:

– Прости, Прокоп Иванович... не злись. Добить

раненого, безоружного... это же мерзость. Всю жизнь потом не забудешь. Ну его к черту: ты видел его глаза?

Слонявя свернутую сигарку, Астафьев промолчал, потом сказал:

– Они у меня Иринку забрали... дочку. Веселая была, как жаворонок. И корову сожрали. – Тяжелея взглядом, окончил: – А ты на меня... эх... мадама ты панталонная, а не мужик. Гитлярюку пожалел.

– Глупости, Прокоп Иванович. Какой он Гитлер... рабочий он. А насчет меня... я убивал, Прокоп Иванович...

Астафьев, привлеченный этим признанием и особенно тоном голоса, взглянул в лицо юноши и словно в первый раз его увидел. Перед ним был другой человек, и никто бы не подумал, что этому пареньку с поседевшей Головой всего восемнадцать лет.

– А убивать вот так... Нет, Прокоп Иванович... Мы не фашисты... я бы себя уважать перестал» [5, с. 323–324]. Отметим, что автор акцентирует изменения в Викторе Кирилине – «ненависти у него к этому чужаку-солдату не было», юноша обозначен как «другой человек». Особо следует подчеркнуть, что гуманистом герой становится не в сорок пятом, когда уже даже в официальной прессе писали о жалости к врагу, а в самый тяжелый год фашистского нашествия, когда всюду звучал симоновский призыв 42-го года: «Убей его!». Отметим, что данный эпизод имеет свою событийную пару в романе, создает единый художественный дубль с эпизодом убийства немца штыком, определяя изменившийся потенциал Виктора Кирилина. Именно после случившегося в романе акцентируется мотив разнообразных жизненных дорог, открытых для юноши.

Автобиографическое, дополненное художественным, очевидно, проецируется П. Проскуриным и на его собственную ситуацию, написанное снимает у писателя, подобно его герою, чувство неполноценности, прегрешения перед народом и страной (можно вспомнить реальный биографический эпизод едва не состоявшегося расстрела матери, Петра и его брата партизанами, мстившими семейству бургомистра, в художественном проецировании на пребывание Кирилина-младшего в газовой камере и чудесном спасении от смерти). Писатель разрабатывает многочисленные ситуации, когда внешняя событийность не отражает внутреннюю сущность человека. Это и истории настоящих советских людей, оказавшихся, по приказу подполья, на службе в полиции (Сергей Иванкин) или знакомящихся с немецкими офицерами (Надя Ронина), и судьба немца Кинкеля – настоящего антифашиста, вступившего на путь борьбы с гитлеровцами. Подобные эпизоды проходят, в том числе, и из разряда «по Фрейду»: писатель изживал невольный, навязанный военными обстоятельствами комплекс вины.

Библиографический список

1. *Большев А.О.* Исповедально-автобиографическое начало в русской прозе второй половины XX века. СПб.: Филол. ф-т СПб. ун-та, 2002. 168 с.
2. *Михайлин В.* Между волком и собакой: героический дискурс в раннесредневековой и советской культурных традициях // Новое литературное обозрение. 2001, № 1 (47). С.278–320.
3. *Михайчева Е.А.* История и современность в романе П. Л. Проскурина «Число зверя» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 2 (65). С. 141–143.
4. *Огрызко В.* Корни обнажаются в бурю / В. Огрызко. Текст: электронный // Литературная Россия: еженедельная газета писателей. 2007. № 1. URL: <http://litrossia.ru/item/1502-oldarchive> (дата обращения: 02.03.2022).

5. *Проскурин П.* Глубокие раны. Хабаровск: Хабаровское книжное изд-во, 1964. 407 с.
6. *Проскурин П.* На грани веков. Роман-газета. М., № 22, 2005. 80 с.
7. *Снегирева Т.А.* А.Т. Твардовский. Поэт и его эпоха. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1997. 384 с.
8. *Соцреалистический канон* / Сборник статей под общей редакцией Х. Гюнтера и Е. Добренко. СПб.: Академический проект, 2000. 1036 с.
9. *Элиаде М.* Тайные общества: Обряды инициации и посвящения. М., СПб.: Университетская книга, 1999. 356 с.

References

1. *Bolshev A.O.* Confessional and autobiographical beginning in Russian prose of the second half of the XX century. St. Petersburg: Philol. f-t St. Petersburg University, 2002. 168 p.
 2. *Mikhailin V.* Between the wolf and the dog: Heroic discourse in the Early Medieval and Soviet cultural traditions // *New Literary Review*. 2001, No. 1 (47)/ Pp.278–320.
 3. *Mikheicheva E.A.* History and modernity in P. L. Proskurin's novel "The Number of the Beast" // *Scientific Notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*. 2015. No. 2 (65). Pp. 141–143.
 4. *Ogryzko V.* Roots are exposed in a storm / V. Ogryzko. Text: electronic // *Literary Russia: weekly newspaper of writers*. 2007. No. 1. URL: <http://litrossia.ru/item/1502-oldarchive> (date of application: 02.03.2022).
 5. *Proskurin P.* Deep wounds. Khabarovsk: Khabarovsk Book Publishing house, 1964. 407 p.
 6. *Proskurin P.* On the verge of centuries. Roman-gazeta. M., No. 22, 2005. 80 p.
 7. *Snegireva T.A.* A.T. Tvardovsky. The poet and his epoch. Yekaterinburg: Ural Publishing House. un-ta, 1997. 384 p.
 8. *The Socialist Realist Canon* / Collection of articles under the general editorship of X. Gunther and E. Dobrenko. St. Petersburg: Academic Project, 2000. 1036 p.
 9. *Eliade M.* Secret Societies: Rites of initiation and initiation. M., St. Petersburg: University Book, 1999. 356 p.
-
-

УДК 821.161.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-144-150

СТАРЦЕВА И.Л.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
E-mail: ekl1ier@yandex.ru

ШАРАВИН А.В.

доктор филологических наук, профессор, кафедра русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
E-mail: ekl1ier@yandex

АНТЮХОВ А.В.

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

МИХЕИЧЕВА Е.А.

доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XX–XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: inoliterat@mail.ru

STARTSEVA I.L.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Russian and Foreign Literature and Mass Communications, Bryansk State University Named After Academician I.G. Petrovsky
E-mail: ekl1ier@yandex.ru

SHARAVIN A.V.

Doctor of Philology, Professor, Department of Russian and Foreign Literature and Mass Communications, Bryansk State University Named After Academician I.G. Petrovsky
E-mail: ekl1ier@yandex.ru

ANTYUKHOV A.V.

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

MIKHEICHEVA E.A.

Doctor of Philology, Professor, Department of Russian Literature of the XX–XXI Centuries and the History of Foreign Literature, Orel State University
E-mail: inoliterat@mail.ru

РОМАН «ГЛУБОКИЕ РАНЫ» П. ПРОСКУРИНА: ИДЕОЛОГИЯ, ВЫПРАВЛЕННАЯ БИОГРАФИЕЙ. СТАТЬЯ ВТОРАЯ

THE NOVEL «DEEP WOUNDS» BY P. PROSKURIN: IDEOLOGY CORRECTED BY BIOGRAPHY. ARTICLE TWO

В статье рассматривается становление творческой индивидуальности П. Проскурина – писателя-государственника в романе «Глубокие раны». Отмечается воздействие канона соцреализма и одновременное преодоление его под воздействием «оттепельной» парадигмы художником слова в произведении. Анализируется эстетическая реальность романа, организованная автобиографической составляющей и художественным вымыслом. Подчеркивается доминанта мифологической проекции Авель-Каин при воплощении противостояния Павла Кирилина (прототип отца П. Проскурина – Лука Захарович Проскурин) и его брата Фаддея Григорьевича, приобретающей ведущее значение в произведениях о Великой Отечественной войне.

Ключевые слова: творческая индивидуальность, писатель-государственник, автобиографический модус, мифологическая оппозиция герой/враг, инициация героя, поэтика героического дискурса, мифологема волчьего, сталинский канон и оттепельная парадигма, мифологическая проекция Авель-Каин в дискурсе Великой Отечественной.

The article examines the formation of the creative individuality of P. Proskurin, a writer-statesman in the novel «Deep Wounds». The impact of the canon of socialist realism and its simultaneous overcoming under the influence of the «thaw» paradigm by the artist of the word in the work is noted. The aesthetic reality of the novel, organized by the autobiographical component and fiction, is analyzed. The dominant of the mythological projection of Abel-Cain is emphasized in the embodiment of the confrontation between Pavel Kirilin (the prototype of P. Proskurin's father – Luka Zakharovich Proskurin) and his brother Faddeus Grigoryevich, which acquires a leading significance in the works about the Great Patriotic War.

Keywords: creative individuality, writer-statesman, autobiographical mode, mythological opposition hero/enemy, hero initiation, poetics of heroic discourse, wolf mythologeme, Stalinist canon and thaw paradigm, mythological projection of Abel-Cain in the discourse of the Great Patriotic War.

Мотив отец/сын: от сталинского канона к оттепельной парадигме

С конца 40-х до конца 50-х происходит изменение идеологической и художественной парадигмы русской советской литературы. «В конце 1940-х новой целью советской культурной политики стало придание войне

монументальности, представление победы в качестве личного триумфа сталинского гения. Культ войны интегрировался в культ Сталина и сталинского государства. Военная иерархичность, телеологический взгляд на историю, подчинение воли индивидуума воле Большой советской семьи и утопической общей цели почитались

главными ценностями даже при том, что война была официально закончена», – отмечал А. Прохоров в книге «Унаследованный дискурс: Парадигмы сталинской культуры в литературе и кинематографе «оттепели»» [13, с. 162]. Оттепель изменила приоритеты: «Культ Великой Отечественной войны как мифического события, оформившего и легитимировавшего советское общество, сменил в оттепель культ Сталина» [13, с. 163].

Для оттепельной литературы характерны: переакцентровка смыслового поля власти со Сталина на партию; восстановление роли семьи; страдания героев/героинь; одомашнивание общенациональной Большой семьи; замена отца народов на мать-родину; личная трагедия и исцеление от комплекса вины или «вымороженности» от войны; мотив ожидания Русью-вдовой жениха-богатыря; восстановление настоящего гуманизма; жажда истины, правды, справедливости и т. д.

В романе П. Проскурина все обозначенные элементы определяют развитие текста. Так, имя Сталина ни разу не встречается на страницах романа, его функции передаются партии, выступающей сплоченной, организующей силой. Отметим, что имя Ленина, наоборот, встречается в ключевых эпизодах романа. Однако учитывая, что это первый роман писателя, создававшийся в постсталинскую эпоху, естественно, наш земляк стремился избавиться от каких-то, на тот момент, одиозных, идеологических мет. И имя Сталина было в начале оттепели своего рода символом тоталитаризма, культа личности, поэтому неудивительно, что П. Проскурин «убрал» его из произведения. В дальнейшем отношении к «вождю народов» у писателя менялось. Вот как он сам описывает наступивший перелом в восприятии образа Сталина: «Был пятьдесят третий год; помню, в день похорон Сталина я шел зачем-то, кажется по прагматическим делам, из гарнизона во Ржев, и раздавшиеся внезапно пятиминутные гудки заводов и поездов заставили меня где-то на полпути между гарнизоном и городом, среди уже освободившегося от снега поля или, скорее, луга, поросшего мелким ивняком. И такова была магия этого всепроникающего имени, что я, как нас и инструктировали, стал среди поля по стойке «смирно» и, только украдкой оглядевшись и убедившись, что меня никто не мог видеть, опустился на сухую прошлогоднюю траву...»; «...и в самом горячем бреду я не мог бы предположить, что с этим человеком, с его трагической судьбой, как бы озарившей мир началом новых, невиданных потрясений, будет в дальнейшем связано и мое творчество, что человек, приводивший в трепет миллионы и миллионы людей на Земле, станет для меня объектом пристального, даже в чем-то болезненного, исследований и я буду ценить любую живую крупницу сведений о нем; по мере постижения материала переходить у меня из романа в роман, и что я ничего или почти ничего так и не смогу сказать о нем, несмотря на желание и все время возрастающие возможности, и что об его истинном облике, о значении его вольной или невольной, но в любом случае исключительной роли можно будет только догадываться по отражению его деятельности. А пока я слушал единый гул гудков и думал, что это гул скорби, но это скорее был голос, предвещающий грядущие перемены» [10, с. 49].

Одна из лейтмотивных тем оттепельной литературы, художественно освоенная П. Проскуриным в рома-

не «Глубокие раны», – разрушение института отцовства отразилась как в военных эпизодах, так и в изображении мирной жизни семьи. В семье Кирилиных старшинство в связи с предательством отца переходит к Кирилину-младшему. Как отмечают исследователи, это свойство оттепельной литературы («Ослабление власти *paterfamilias* сочетается с понижением положения отца как героя. Это часто достигается введением «младшего двойника»: у отца-героя то же имя, что и у более молодого персонажа, часто совсем еще ребенка («Два Федора», «Дело Румянцева»))» [13, с. 202]). Главный герой романа «Глубокие раны», наоборот, проходит путь от чувства «отрезанности» от общности советских людей как комплекс вины за отца, ожесточения и ненависти к врагу до человека, живущего по «компасу» сердца. Так что мотив раннего взросления Кирилина-младшего – закономерное отражение движения оттепельной литературы, чутко уловленное П. Проскуриным.

« – Петр Андреевич, – сказал Виктор, не поднимая головы. – У меня к вам просьба.

– Давай, брат...

– Не будете смеяться? – Виктор с подозрением взглянул на Горнова и, встретив его взгляд, сам засмеялся. – Это я так... Петр Андреевич, встретите Надю, привезите ей... Скажите: пусть меня ждет.

Скрывая волнение, Горнов пошутил:

– Ладно, ладно, передам. Но ты ведь совсем еще мальчишка.

– Ну и что ж... Мальчишки взрослеют.

– Да, ты прав, они быстро взрослеют» [9, с. 405–406].

Оттепельная культура выдвинула совершенно новый тип мужчины – открытого, искреннего, sentimentalного и излишне чувствительного. Это даже дало право исследователям с изрядной долей памфлетности утверждать, что «оттепельный мужчина» сближен с образом женщины-матери («Что и говорить, оттепельные мужчины столь чувствительны и феминизированы, что ни в чем не уступают настоящим матерям – разве что сами не рожают детей. Многие из них обездолены войной, в которой потеряли свои семьи. Отцы, они такие же сироты, как и те мальчишки, которых усыновляют» [13, с. 201]). Виктор Кирилин от сформировавшегося в литературе и киноискусстве характера освоил только ситуацию сиротства, бездомности. Черты чувствительности и sentimentalности «оттепельных мужчин» П. Проскурин не стал воплощать в главном герое романа «Глубокие раны». Очевидно, все-таки специфика воплощения мужского характера первого года войны требовала более редуцированного изображения культа сердца. Поэтому-то Виктор Кирилин и замкнут в шкалу сдержанной сердечности, «сердца-компаса», подсказывающего путь правде и истине.

П. Проскурин очень высоко ценил рассказ М. Шолохова «Судьба человека». Для него это произведение – повествование о трагичном русском характере. Наш земляк на своем личном опыте ощутил и бездомность, и скитальчество по родной земле в поисках лучшей доли, и горькую судьбу сына отца-предателя, да и, по существу, состояние сиротства. «Пожалуй, рассказ Шолохова «Судьба человека» в наиболее полной мере отразил в мировой литературе эту горькую категорию бездомных поневоле людей, вышибленных из привыч-

ных жизненных орбит именно «военной бурей невиданной силы», и уже потом так и не смогших вернуться в определенный круг, и в тоске души все время что-то инстинктивно и судорожно ищущих в мире – то ли забвения, то ли покоя, то ли возможности уйти от самих себя, от того невыносимого, что вложила в душу или разбудила в ней война...», – замечает П. Проскурин [10, с. 77]. Именно такого героя, отразившего судьбу русского человека, выбитого из привычной жизни войной, и отразил в образе Виктора Кирилина писатель.

Разрушение культа Сталина в оттепельную эпоху не могло не отразиться и в произведении П. Проскурина. Институт отцовства утрачивает в государственном масштабе полноту и силу власти. Писатель отразил эти процессы, когда на смену патерприходит поколение сыновей. В романе П. Проскурина знаково замещение отца народов на мать-родину. Женская ипостасность образа, в отличие от властного и жесткого образа отца-народов, актуализировала и акцентировала защиту родной земли, важным для П. Проскурина оказался и мотив женского милосердия родины-матери, корреспондирующий с изображением фашистских лагерей и попавших в плен советских солдат («Мать у человека одна, так же, как и родина, и недаром оба эти слова свято связаны какой-то нерасторжимой пуповиной» [9, с. 21]; «Антонина Петровна, спрятав записку на груди, думала о сыне. В этот момент она, как никогда раньше, чувствовала: у каждого человека есть еще и другая мать, имя которой – Родина. Позовет она – и оставляет человек семью, дом и идет на зов. Знает, что придется, возможно, умереть, но идет. Идет, ибо без этой второй матери нет дома, нет семьи, нет жизни. И мать-женщина, родившая сына, влившая в него вместе со своим молоком любовь к матери-Родине, не имеет права желать, чтобы сын поступил по-другому. И в душе Антонина Петровна благословила сына. Потом встала, забыв о завтраке, простилась с родными, взяла свой узелок и вышла из избы. Никто не сказал ей ни слова» [9, с. 64]).

Герои П. Проскурина постоянно находятся в движении. Для послевоенной литературы это был один из повторяющихся, «устойчивых» мотивов. В рассказе «Судьба человека» М. Шолохова акцентирован мотив бездорожья, презентирующий тяжелую послевоенную судьбу фронтовиков («В эту недобрую пору бездорожья мне пришлось ехать в станицу Букановскую. И расстояние небольшое – всего лишь около шестидесяти километров, – но одолеть их оказалось не так-то просто. Мы с товарищами выехали до восхода солнца. Пара сытых лошадей, в струну натягивая постромки, еле тащила тяжелую бричку» [16, т. 7, с. 528]). Для Виктора Кирилина, наоборот, дорога означает свободу, возможность идти по своему пути, делать выбор. Даже смерть матери, повешенной после пыток, не определяет для него трагичность топоса. Пожалуй, финал романа П. Проскурина выдержан в духе оптимистической трагедии, характерной для социалистического реализма. Хотя в сочетании с преодолением обстоятельств, которое демонстрирует главный герой в произведении, идеологическая составляющая такого решения писателя несколько редуцирована. Для этого П. Проскурин находит художественное решение: писатель использует прием гипостазирования – весна в романе овеществляется, материализуется, изображается как реально существующий субъект

(«В овраге еще бурлили весенние воды, шумели на деревьях дрозды; у них уже появилось потомство. Тянулись к солнцу, цвели травы, мхи и деревья. Все живое искало встреч друг с другом. Весна – сеятельница жизни – шла по земле, плодонося и благоухая. Она шла полями и лесами, через села и города, пересекала линии фронтов и места битв. И везде одинаково, с добросовестностью хлебороба, сеяла жизнь. Она не признавала вражды людей и всеми силами стремилась восполнить производимые ими опустошения» [9, с. 402]). И главный герой произведения Виктор Кирилин идет по одной дороге с весной: «И ему вспомнились десятки знакомых людей, вот так же, как и он, находившихся в эту ночь в пути.

Дороги...

Они заставляют расставаться сына с матерью, мужа с женой, товарища с товарищем... Дороги... Они таят в себе возможности новых встреч» [9, с. 406]. Путь героя, остро ощущающим весеннее обновление, к хронотопу возрождения, цветения, к жизни – скрытый подтекст к христианскому обновлению (достаточно вспомнить параллель март-Христос в стихотворении Б. Пастернака «Март»), так и духовному возрождению любимых героев Л.Н. Толстого (достаточно назвать параллель: состояние А. Болконского/мрачный, без листьев дуб/покрытый молодыми, зелеными листочками дуб). Осмысленный писателем в таких толстовских параметрах образ Виктора Кирилина отличается от большинства героев романа, не доступных воздействию живительных сил природы («Но людьми управляли свои законы. Какое им было дело до животворной, но слепой силы весны?» [9, с. 402]). Рассуждая о герое позднего сталинизма, и в частности о герое производственного романа, Е. Добренко в статье «Фундаментальный лексикон. Литература позднего сталинизма» отмечает специфику его изображения: «...все это – производные от понимания человека как функции. Обезличивание личности, овнешнение героя, примат внеположного героя мира были порождены искаженным, социоцентричным взглядом на место человека в обществе и истории. Определение же литературного героя как «положительного» или «отрицательного» и стало той крайней стадией его овнешнения, на котором выход к началу личностному, а не ролевому просто невозможен. В свою очередь, герой как функция некоего надличного процесса, человек, обретший себя в «ячейке» существующего миропорядка, на работе, на производстве, определил собой производственный роман – один из главных, принципиальных жанров в системе послевоенной прозы»; «Все это – наш фундаментальный лексикон. Мы никогда не найдем здесь хотя бы одного **немаркированного, немеченого** человека: он колхозник, инженер, конструктор, пионер, октябренок, на худой конец – спортсмен (и то лишь для того, чтобы быть готовым «К труду и обороне»). Существование о-пределенное, в принципе вписанное в завершенный миропорядок» [4, с. 241, с. 242]. Вот этого прежде всего и стремился избежать П. Проскурин. Герой писателя выходит за рамки существа «определенного», «маркированного социальной метой». Виктор Кирилин раздвигает эти рамки соцреализма, пытается осознать себя как личность через отношения народной культурой, народным мировоззрением и только после этого в изображении персонажа проявляется государственное, надличное начало. Собственно, такой подход

и задал оценку героя как вечного путника, близкого к народному типу странника, вечно ищущего правду и счастья («И Виктор в полудремоте думал о том, что человек – это, прежде всего, путник, неутомимый путник. И снилась Виктору дорога, и он, торопясь, шел и шел вперед, но дороге не было конца. И тогда он подумал, что жизнь человека – вечный путь» [9, с. 280]). Именно образ Виктора Кирилина как путника, странника делал его существующим в хронотопе вечного поиска и непрекращающегося становления. Это была очень важная дебютная художественная установка П. Проскурина. М. Бахтин в монографии «Формы времени и хронотопа в романе» выделил и охарактеризовал «хронотопические ценности» в литературе, другими словами виды хронотопов. Выделяя хронотоп дороги, исследователь охарактеризовал его как место, где «своеобразно сочетаются пространственные и временные ряды человеческих судеб и жизней, осложняясь и конкретизируясь социальными дистанциями, которые здесь преодолеваются» [1, т. 3, с. 490]. По мнению М. Бахтина, хронотоп дороги «метафоризирован»: исследователь использует его художественные аналоги – «жизненный путь», «вступить на новую дорогу», «исторический путь» и т.д. [1, т. 3, с. 490]. С позиции автора монографии «Формы времени и хронотопа в романе» для Виктора Кирилина важным оказывается хронотоп «вступить на новую дорогу», «дорога по родной стране» [1, т. 3, с. 491], эмоционально-ценностно объединяющий личное и народное, и только через это единство принимающий государственное, властное начало.

Мифологические проекции мотива отец/сын в романе «Глубокие раны» П. Проскурина.

Особенности проявления архетипа в творчестве писателей привлекли еще канадского ученого Н. Фрая («Анатомия литературной критики» (1957), одного из продолжателей идей К.Г. Юнга. К 70-ым годам было определено научное содержание данного понятия, выделены его составляющие. В ракурсе проблемы отец/сын архетип – ретрансляции «атрибута коллективного подсознания, концентрирующего и хранящего предшествующий опыт человечества» в мифы, а от них к художественной литературе [2, с. 45]. Была высказана очень важная идея о возможности «переформатирования» архетипа. Это связано, по мнению ученых, с художественным заполнением, оформлением и моделированием «первичной ментальной матрицы», «пустоты формального элемента» [2, с. 46]. К.Г. Юнг выделил классические в теории архетипа мифологемы: «матери», «дитяти», «тени», «анимуса» («анимы»), «мудрого старика» («мудрой старухи»). В рамках исследования нас прежде всего интересуют мифологемы «дитяти» и «мудрого старика». ««Дитя» символизирует начало пробуждения индивидуального сознания из стихий коллективно-бессознательного (но и связь с изначальной бессознательной недифференцированностью, а также «антиципацию» смерти и нового рождения)», – отмечает Е.М. Мелетинский. Этот же исследователь на основании работ К.Г. Юнга делает вывод, что мифологический архетип «мудрый старик» («старуха») – высший духовный синтез, гармонизирующий в старости сознательную и бессознательную сферы души» [7, с. 4]. Естественно, в концепции исследователей, архетип пре-

жде всего отражает семейно-родовые персонажные роли главы рода, семейства, а также его продолжателя и наследника. В этот контекст включены и архетипические мифологемы «дитяти» и «мудрого старика» в том числе и, как частное проявление, находящиеся в близких родственных отношениях отца (высший духовный синтез старости) и сына (пробуждающееся сознание). Н. Фрай отмечает «вечные образы», выделяя среди них тип «блудного сына», герой, функционирование которого в мифе, предполагает и второй недостающий элемент библейской экзегезы – благодетельного отца, прощающего неразумное дитя. Включенность проблемы отцов/детей в конкретно-исторический и социокультурный контекст актуализировала «прописку» взаимоотношений поколений в художественной литературе, придавая ей экзистенциальный характер. Каждое новое поколение вносит свои изменения в морально-нравственные, социальные и культурные ценности, и многое из того, чему поклоняются сыновья, вызывает отторжение у старших. Часто такое положение вещей приводит к борьбе сыновей с родительскими устоями. Младшее поколение почти всегда вынуждено отстаивать свою идентичность, право на собственный, выстроенный в соответствии с их идеалами путь. Глобальности конфликту отцов и детей, выраженному в противостоянии фигур «отца» и «сына», придает семейный аспект. Античная мифология развила и наполнила архетипический мотив отцеубийства новым содержанием (смерть Урана от сына Кроноса, смерть Кроноса от сына Зевса в «Теогонии» Гесиода). Страх быть свергнутым своим ребенком стал отличительным психологическим аспектом архетипического (после убийства Кроноса это навязчивое состояние овладевает и Зевсом), то есть убийство отца, переводящее самого сына в статус родителя, активизирует в нем все страхи и опасения, которые владели его родителем. Таким образом, зародилась концепция символического циклического отцеубийства, получившая отражение в мировой истории и культуре. Русская история и литература переосмыслила и «перекодировала» развитие архетипа отца и сына как мифологему сыноубийства. Наиболее известен бой Ильи Муромца с неузнанным сыном и гибель Сокольника от руки отца. Этот распространенный бродячий сюжет, был популярен, в том числе, в европейской и восточной литературе и частотно завершается смертью сына. Из русской истории в русскую литературу перешли сюжеты о сыноубийстве царевича: Иван Грозный и его сын Иван Иванович; Петр I и Алексей Петрович, советское время обогатило этот сюжет неомифом об отце-кулаке Трофиме Морозове и идеологически выдержанном сыне-пионере Павлике Морозове и т.д. Наоборот, отметим доминирование мотива отцеубийства в романах «Братья Карамазовы» Ф.М. Достоевского, «Петербург» А. Белого, «Расплата» В. Тендрякова и т.д. Очевидно, когда общество ощущало необходимость в кардинальных переменах активизировался мотив отцеубийства и, наоборот, необходимость поддержки традиционного уклада приводила к частотному изображению смерти сыновей от руки отца (в отношениях Петр I и Алексей Петрович роли кардинально меняются: сын выступает выразителем отсталых, патриархальных настроений боярской Руси, тогда как первый русский император – двигатель европейского прогресса, обновления страны).

В этих исторических коллизиях П. Проскурин чутьем художника ощутил один из главных узлов русской истории, в котором отражалась и его личная трагедия – сына отца-предателя. «И еще если оглянуться в историю, в Угличе был завязан один из самых трагических узлов становления русской государственности. Внешне это проявилось в болезненно легендарном имени царевича Димитрия, младшего сына Грозного, но причины гораздо глубже и всякий раз поразительно схожи – на самых высших достижениях политической и военной мощи правящей династии резкий надлом; Грозный убивает старшего сына – наследника престола и тем самым ввергает страну в невообразимую анархию; период, известный в истории под туманным наименованием Смутного времени потряс все основы молодого Русского государства; Петр Первый тоже, по сути дела, убивает наследника, старшего сына, и затем Россия получает царей со все большим преобладанием немецкой крови, и тоже начинается своеобразный смутный период в истории России уже после петровских, несомненно прогрессивных, реформ, коснувшихся коренной ломки в государстве, и в жизни народа, и это даже повлекло за собой ряд невосполнимых утрат и разочарований» [12, с. 32]. Отметим, что общий пафос оценки убийства наследников престола у П. Проскурина отрицательный, ведущий к глубинным негативным, историческим изменениям. Очевидно поэтому в романе «Глубокие раны» убийство Кирилина-старшего осуществляет равноположенная фигура – брат Фаддей Григорьевич.

О. Дашевская выделяет «отказ от отцов» как символическое отцеубийство, которое характеризует русское национальное сознание [3, с. 39]. Молодое поколение никогда не принимает беспрекословное подчинение устоявшимся, укоренившимся обычаям «отцов», воспринимаемым традиционным русским менталитетом как аксиоматические истины. Символическое убийство часто для русского национального сознания неотделимо от фактического и реального убийства отцом сына. По мнению В. Мильдона, в такой ситуации «сын» демонстрирует собственную волю и индивидуализм, оставляя «все существовавшее до настоящего момента» в прошлом [8, с. 51]. Такой отказ от отцовского наследия приводит к накоплению опыта аннигиляции традиций предков, передаваемого от поколения к поколению. Следствием аннигиляции становится, с одной стороны, отцеубийство как подавление мировоззрения родителей детьми, а с другой, детоубийство как уничтожение убеждений молодого поколения старшим.

Анализ классических произведений русской литературы позволил В. Мильдону обнаружить в них русскую национальную «инфантильность», реализованную в состоянии «вечного детства». Осознание литературного «сиротства» породило «культ отцов», «гипертрофический претворяемый в любовь к его социальным заместителям – царю, высшему руководителю страны, персональному или коллективному, со стороны которого предполагаются (симулируются) ответные чувства» [8, с. 54].

А. Кудинова, анализируя русскую историю XX века, выстраивает модель советского космоса: Родина-мать, Сталин-отец, а государство – большая семья. Этот космос – владения Эроса, где все проникнуто любовью: к своей «кипучей, могучей, никем непобедимой» стране и

к Отцу, способному решить любые трудности. Его слово – закон: «Если Сталин сказал, станут делом слова...» [6, с. 16].

Венчает все это братская любовь народов, которая обеспечивала советских людей такой энергией, благодаря которой стали возможны великие подвиги, великие стройки и великие открытия. Но если из обозначенной триады убрать один из элементов (Родину, Сталина или государство), то вся советская система начинает рушиться. Компонент «Сталин-отец» был уничтожен на XX съезде КПСС (1956 г.), на котором произошло символическое отцеубийство – посмертное развенчание культа личности И. Сталина и его репрессий. Символическое убийство И. Сталина как отказ от фигуры отца народов привело к актуализации понимания сущности национального бытия и осуществлялось посредством внедрения «вечных» моделей прошлых эпох и инациональных культур [17, с. 62]. Базовые архетипы составляют основу культурного наследия человечества, проявляясь в преданиях, сказках и религиях. В римской и греческой мифологии архетипы проявлены в божественных персонажах: Правитель – Юпитер, Зевс; Герой – Марс, Арес; Мудрец – Минерва, Афина; Любовник – Венера, Афродита; Хранитель – Церера, Деметра. Сходные образы присутствуют в культурах практически всех времен и народов [17, с. 64].

Исходя из вышесказанного, в романе П. Проскурина основополагающими оказываются образы отца-предателя и сына-безотцовщины, специфика воплощения мотива убийства отца сыном или сына отцом. Убийство сына в романе символическое, испуганным тем, что гестаповцы узнали о связи Виктора с партизанами, Кирилин-старший разбивает всю посуду в комнате, «рванул со стены портрет сына». Для Виктора Кирилина служба отца у немцев разрывает последние родственные и психологические связи, существующие между ними. Сын также совершает символическое убийство отца. Узнав, что бургомистр Кирилин сдал жену в гестапо, Виктор одержим местью за смерть матери («– Я его убью, – ответил Виктор, и девушку испугал тон его голоса: бесстрашный и вместе с тем неумолимый как смерть» [9, с. 378]). И только чувство долга и порученное партизанами задание удерживает героя то немедленной мести. Выше мы уже объясняли причину того, что мотив отцеубийства, как и сыноубийства, не реализован в романе. П. Проскурин пытается избежать концепции негативной цикличности, проявляющейся в национальной русской ментальности на этническом, нравственном государственном уровнях. Для него события Великой Отечественной актуализируют совершенно другой мифологический архетип (не убийство сына отцом или отца сыном, а смерть брата от руки брата). И в таком замещении заложены особые коды культуры, о них пишут в своей статье А.В. Себелева и Е.Н. Рымарева [14]. И, конечно, драматичная сентиментальная литературность, которой стремился избежать писатель. В «Донских рассказах» М. Шолохова, «Конармии» И. Бабеля разделение отцов и сыновей на красных и белых, и последовавшее за этим убийство отца сыном или сына отцом стало, с одной стороны, общим, а, с другой, сентиментальным моментом. Кроме того, традиционная крестьянская культура, к которой принадлежал писатель, мотив отцеубийства, а в опре-

деленной степени и мотив сыноубийства, определяла как табуированный. П. Проскурин художественно воплощает совершенно другой миф. Убивает Кирилина-старшего его брат пасечник Фаддей Григорьевич, переводя, миф об убийстве отца сыном в неомиф об отомщении Авеля Каину (позже этот мотив братоубийства воплотит и другой писатель, принадлежащий к крестьянской культуре А. Иванов в романе «Вечный зов» (писался с 1963–1975, издан 1970–1976), через столкновение двух братьев Ивана и Федора Савельевых). В романе «Глубокие раны», конечно, библейский миф об Авеле Каине смоделирован по-новому в рамках советской семиотической системы. Однако писатель художественно фиксирует христианские истоки этого мифа. Перед сожжением деревни карательным отрядом жена Фаддея Григорьевича сетует: «Времена-то настали, – вздохнула старуха. – Петушиного голоса по заказу не услышишь... Соли нет, помирать будешь, шепотки не найдешь... Убивают один другого... О господи, воля твоя...» [9, с. 379]. Обращение старухи к богу переводит все словесные образы ее речи в скрытый библейский подтекст. Крик петуха – отсылка к словам Христа о предательстве Петра («Иисус сказал ему: истинно говорю тебе, что в эту ночь, прежде нежели пропоет петух, трижды отречешься от Меня» [Мк. 14:30; Лк. 22:34]). Библейская цитата о петухе, не успевшем пропеть, накладывается на предательство Павла Григорьевича Кирилина, совершившееся также до крика птицы («петушиного голоса не услышишь»). Семантика мотива отсутствия соли также возможна как реализация в тексте П. Проскурина измененной библейской реминисценции, в которой Христос называет своих учеников «соль земли». Высказывание жены Фаддея Григорьевича («Соли нет, помирать будешь, шепотки не найдешь») – явно отсылка к уменьшению числа людей, придерживающихся заповедей христианства. И последнее сетование старухи («Убивают один другого») уже конкретное указание на братоубийство людей (только не в рамках социальных или национальных отношений, а в широком евангельском понимании), напоминающее о смерти Авеля от рук Каина. Библейскую историю П. Проскурин переписывает в соответствии с моделированием советского неомифа. Роль божественного начала уходит в глубокий подтекст. Для Павла Григорьевича Кирилина немцы замещают бога, являясь его «хозяевами» и ложной подменой сакрального небесного начала. Основной частью советского неомифа является доминантный мотив предательства бургомистром Кирилиным своих близких – жены, которую он отдает в руки гестапо, становясь фактическим виновником ее гибели, односельчан деревни Веселые Ключи, их он обрекает на мучительную смерть от карательного отряда. Наблюдая с холма, как немцы окружают поселение, герой не ощущает никаких чувств, он холоден и спокоен, принимает приближающуюся гибель земляков и своего брата как нечто необходимое и само собой разумеющееся («Прищурившись, бургомистр глядел на село и думал, что через часа два-три на месте села останется лишь дымящееся пожарище, которое, обезлюдев, в скором времени прорастет бурьяном.

Потом его взгляд остановился на узкой ленте дороги, выползавшей с дальнего конца села. Когда-то, давным-давно, он водил по этой дороге коней к речке на водо-

пой. Он перевел взгляд на молочно-серебристый столб дыма, распустившийся над избой пасечника пышным султаном. В стенах этой избы он увидел свет, и мать, пеленая и баюкая его, пела над ним протяжные, ласковые и наивные песни. Когда это было? Ничего не вспомнить: ни матери, ни отца. И в душе – словно в холодной снежной пустыне ночью. Тихо, темно, безразлично» [9, с. 380–381]). Обращает внимание, что для Кирилина оборвана любая связь с близкими людьми и земляками, даже брата он называет отстраненно: «пасечник». В отличие от предателя-брата Фаддея Григорьевич, встревоженный выстрелами, рассматривает в старый цейсовский бинокль окрестность и внезапно увидел Павла Григорьевича Кирилина в окружении немецких офицеров, планирующих уничтожение деревни. Даже увидев бургомистра Кирилина среди карателей, он именует его братом, таким образом писатель актуализирует христианский миф («Лицо пасечника и впрямь приняло такое выражение, словно он увидел на холме нечто сверхъестественное... Даже борода вздрогнула. Прямо перед ним, казалось, совсем близко, стоял брат. Рядом с ним – несколько немецких офицеров...» [9, с. 383]). В этом эпизоде судьба предателя решена: Фаддей Григорьевич решает его уничтожить любой ценой. Советский неомиф получает другое, нежели в Евангелии разрешение: в нем Абель убивает брата Каина. Еще одна христианская реминисценция в проскуринском тексте – это упоминание о горькой родной земле, забившей горло, умирающему бургомистру («Руки подломились, и он вновь ткнулся в землю губами, всем лицом. Земля забивала горло и была горька, словно яд» [9, с. 392]). Когда в Библии Каин убивает Авеля, кровь невинно убиенного попадает на землю, и земля оказалась проклята кровью Авеля. Второе проклятие непосредственно связано с божественным наказанием убийцы брата. Земля, на которую ступал или которую обрабатывал Каин, не давала урожая, была бесплодна. Отсюда и мотив горькой как яд преданной бургомистром Кирилиным родной земли и людей, в том числе и близких, на ней живущих. В тексте романа особое значение приобретает профессия Фаддея Григорьевича. Пасечник в русской литературе – знаковая профессия, отсылающая к идеальному герою из народа, представителю роевого и общинного крестьянского начала. Именно отсюда описание идиллического понимания и общения между пчелами и Фаддеем Григорьевичем («Чувствуя неприятный запах, пчелы сердито жужжали вокруг него. Кое-какие запутывались в его густой, с блестками седины, бороде. Пасечник бережно выпутывал их из волос, сажал на широкую, твердую, как подошва, ладонь и ждал, пока они улетят.

– Чего сердитесь? – укоризненно говорил он, дыханием расправляя помятые крылышки пчел. – Выпил маленько... Племянник к старику приехал – нельзя не выпить. Зря сердитесь. Умные твари, а всего, стало быть, не понимаете. Нехорошо!

Помощники Фаддея Григорьевича, наблюдая за ним со стороны, посмеивались:

– Григорыч с пчелами беседует. И скажи – не кусают!» [9, с. 14]). И. Есаулов в книге «Категория соборности в русской литературе» интерпретирует соборность как невещественную основу, выражающуюся и через биологическую метафоричность пчелиного, муравьиного, стоящую выше индивидуальных человеческих

умствований и логических рассуждений и выходящую за пределы сугубо земного соединения людей [5]. В романах Л. Н. Толстого идея растворения индивида в людях, идея людской общности сравнивается с жизнью пчел, отсюда и одно из любимых выражений писателя – «роевость». Так в романе «Война и мир» Москва, захваченная Наполеоном, напоминает лишенный матки, умирающий улей: «Москва между тем была пуста... Она была пуста, как пуст бывает домирующий, обезматочивший улей. В обезматочившем улье уже нет жизни, но на поверхностный взгляд он кажется таким же живым, как и другие... Вместо прежних сплошных черных кругов спинка с спинкой сидящих тысяч пчел и блюду-

щих высшие тайны родного дела... сотни унылых, полуживых и заснувших остовов пчел» [15, т. 5, с. 343]. В этом аспекте может быть оценены и сцена разорения пасеки Фаддея Григорьевича фашистами, и смерть Павла Кирилина в финале произведения как разрушение народного уклада жизни и народная месть предателю.

Следуя в ряде моментов канонам соцреализма, Петр Проскурин сумел найти свою интонацию, свой голос, свою жанровую форму, и ведущую роль в этом сыграл автобиографизм, получивший самые разнообразные культурные, мифологические, психологические, литературные проекции, продуктивно отразившиеся и в последующем творчестве писателя.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Собр. соч. в 7-ми томах. М.: Языки славянских культур, 2012.
2. Боров Ю.Б. Эстетика. Теория литературы: Энциклопедический словарь терминов. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. 575 с.
3. Дашевская О.А. Тема отказа от отцов и идея патернализма в прозе Б. Пильняка 1920-х годов // Русская литература в XX веке: имена, проблемы, культурный диалог. Томск, 2008. Вып. 9: «Отцы» и «дети» в русской литературе XX века. С. 38–66.
4. Добренко Е. Фундаментальный лексикон. Литература позднего сталинизма // Новый мир, №2, 1990. С. 237–251.
5. Есаулов И. Категория соборности в русской литературе. Петрозаводск: Изд-во Петрозаводского университета, 1995. 287 с.
6. Кудинова А. Отцеубийство // Суть времени. 2012, № 4. С. 15–16
7. Мелетинский Е.М. О литературных архетипах / Российский государственный гуманитарный университет. М., 1994. 136 с
8. Мильдон В.И. «Отцеубийство» как русский вопрос // Вопросы философии. 1994, № 12. С. 50–58.
9. Проскурин П. Глубокие раны. Хабаровск: Хабаровское книжное изд-во, 1964. 407 с.
10. Проскурин П. Порог любви. Роман-газета. М.: Госкомиздат, № 15, 1987. 81 с.
11. Проскурин П. Порог любви. Роман-газета. М.: Госкомиздат, № 16, 1987. 65 с.
12. Проскурин П. На грани веков. Роман-газета. М., № 22, 2005. 80 с.
13. Прохоров А. Унаследованный дискурс: Парадигмы сталинской культуры в литературе и кинематографе «оттепели» / Перевод с англ. Л. Г. Семенович и М. А. Шерешевской. СПб.: Академический проект, Издательство ДНК, 2007. 344 с., (Современная западная русистика, т. 66).
14. Себелева А.В., Рымарева Е.Н. Трансформация архетипа «всемирный потоп» в мифологических сюжетах обских угров // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 1 (74). С. 109–114.
15. Толстой Л. Н. Собр. соч. в 12-ти томах. М.: Правда, 1987.
16. Шолохов М. А. Собр. соч. в 8-ми томах. М.: Худож. лит., 1986.
17. Хатямова М.А. Тема отцов и детей в прозе «незамеченного поколения» (Н. Берберова, Н. Агеев) // Сибирский филологический журнал. 2011, № 2. С. 6068.

References

1. Bakhtin M. M. Collected works in 7 volumes. M.: Languages of Slavic cultures, 2012.
2. Borev Yu. B. Aesthetics. Theory of literature: Encyclopedic dictionary of terms. Moscow: LLC “Astrel Publishing House”: LLC “AST Publishing House”, 2003. 575 p
3. Dashevskaya O. A. The theme of abandoning fathers and the idea of paternalism in B. Pilnyak’s prose of the 1920s // Russian literature in the XX century: names, problems, cultural dialogue. Tomsk, 2008. Issue 9: “Fathers” and “Children” in Russian literature of the XX century. Pp. 38–66.
4. Dobrenko E. Fundamental lexicon. Literature of Late Stalinism // Novy Mir, No. 2, 1990. Pp. 237-251.
5. Yesaulov I. The category of conciliarity in Russian literature. Petrozavodsk: Petrozavodsk University Publishing House, 1995. 287 p.
6. Kudinova A. Parricide // The essence of time. 2012, No. 4. Pp. 15–16
7. Meletinsky E. M. On literary archetypes / Russian State University for the Humanities. Moscow, 1994. 136 p
8. Mildon V. I. «Parricide» as a Russian question // Questions of philosophy. 1994, No. 12. Pp. 50–58.
9. Proskurin P. Deep wounds. Khabarovsk: Khabarovsk Book Publishing house, 1964. 407 p.
10. Proskurin P. Threshold of love. Roman-gazeta. M.: Goskomizdat, No. 15, 1987. 81 p.
11. Proskurin P. Threshold of love. Roman-gazeta. M.: Goskomizdat, No. 16, 1987. 65 p.
12. Proskurin P. On the verge of centuries. Roman-gazeta. M., No. 22, 2005. 80 p.
13. Prokhorov A. Inherited discourse: Paradigms of Stalinist culture in literature and cinema “thaw” / Translated from English by G. Semenova and M. A. Shereshevskaya. St. Petersburg: Academic Project, DNA Publishing House, 2007. 344 p., (Modern Western Russian Studies, vol. 66).
14. Sebeleva A. V., Rymareva E. N. Transformation of the “world Flood” archetype in the mythological plots of the Ob Ugrians // Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2017. No. 1 (74). Pp. 109–114.
15. Tolstoy L. N. Collected works in 12 volumes. Moscow: Pravda, 1987.
16. Sholokhov M. A. Collected works in 8 volumes. Moscow: Art. lit., 1986.
17. Khatyamova M. A. The theme of fathers and children in the prose of the “unnoticed generation” (N. Berberova, N. Ageev) // Siberian Philological Journal. 2011, No. 2. Pp. 60–68.

УДК 821.161.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-151-155

СТРУКОВА Т.В.

доктор филологических наук, профессор кафедры истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tatynassss@mail.ru

ДУДИНА Е.Ф.

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: l.dudina-n@yandex.ru

АНТЮХОВ А.В.

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

STRUKOVA T.V.

Doctor of Philology, Professor of the Department of History of Russian Literature of the XI–XIX centuries, Orel State University
E-mail: tatynassss@mail.ru

DUDINA E.F.

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language and Intercultural Communication, Orel State University
E-mail: l.dudina-n@yandex.ru

ANTYUKHOV A.V.

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

**ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ СТИХОТВОРНЫХ ЗАГАДОК ЖУРНАЛА
«ЕЖЕМЕСЯЧНЫЕ СОЧИНЕНИЯ, К ПОЛЬЗЕ И УВЕСЕЛЕНИЮ СЛУЖАЩИЕ»**

**ARTISTIC ORIGINALITY OF LITERARY POETIC RIDDLES OF THE MAGAZINE
«YEZHEMESYACHNYYE SOCHINENIYA, K POL'ZE I UVESELENIYU SLUZHASHCHIYE»**

В статье рассмотрены идейно-художественные и структурно-композиционные особенности литературных стихотворных загадок, изданных в 1755–1759 гг. в журнале «Ежемесячные сочинения, к пользе и увеселению служащие». Установлено, что в загадках авторов находят отражение тенденции эпохи Просвещения и идейно-эстетические установки классицизма. Поэтическим текстам свойственна не только развлекательная функция, но и дидактическая направленность, что прослеживается как на идейно-художественном, так и на структурно-композиционном уровнях. Выявлены признаки, отличающие литературные стихотворные загадки от фольклорных.

Ключевые слова: загадка, классицизм, эпоха Просвещения, антитетичная композиция, кольцевая композиция, нарративная структура.

The article deals with the ideological-artistic and structural-compositional features of literary poetic riddles published in 1755–1759 in the magazine «Yezhemesyachnyye sochineniya, k pol'ze i uveseleniyu sluzhashchiye». It has been established that the authors' riddles reflect the trends of the Enlightenment and the ideological and aesthetic principles of classicism. Poetic texts are characterized not only by an entertaining function, but also by a didactic orientation, which can be traced both at the ideological and artistic, and at the structural and compositional levels. The features that distinguish literary poetic riddles from folklore ones are revealed.

Keywords: riddle, classicism, Enlightenment, antithetical composition, ring composition, narrative structure.

Во второй половине XVIII века в России начинает активно развиваться издательская деятельность, растет объем периодической печати. В свет выходят десятки новых научно-популярных и литературных журналов, редакторами которых отмечалась их просветительская, дидактическая, а также развлекательная направленность. К 1762 году число периодических изданий доходит до ста. Большую роль в развитии русской литературы этого периода сыграло масонство. Распространение в России масонского учения в 1760–1780-х годах оказало благотворное влияние на просветительскую и книгоиздательскую деятельность. К концу XVIII столетия появляется новый тип периодической печати – литературно-художественный альманах, а также литературный журнал, предназначенный

для детской читательской аудитории, – «Детское чтение для сердца и разума».

Первым литературным и научно-популярным печатным органом в России стал журнал «Ежемесячные сочинения». Созданный по инициативе М.В. Ломоносова, он издавался Академией наук в течение десяти лет. В предисловии к первому номеру, который вышел в свет в январе 1755 года, разъяснялось, что в журнале будут помещаться не только сугубо научные сочинения, но и такие, которые имеют практический и прикладной характер, «чтоб всякий, какого бы кто звания или понятия ни был, мог разуметь предлагаемые материи» [6, с. 3–12].

На протяжении практически всего XVIII века в русской литературе существовали два иерархических

ряда – высокий и низкий. Для произведений высоких жанров была характерна гражданская проблематика и апелляция к интеллектуальной сфере. Произведения низких жанров, напротив, были предназначены для развлекательного чтения. Теоретики классицизма выдвигали на первый план рационалистический тип творчества, воздействующий, прежде всего, на разум читателя. Поэтому основным долгом писателя считалось служение обществу, совершенствование и исправление посредством искусства слова нравственной природы человека. Подобные идейно-эстетические установки призваны были реализовать жанры поэмы, трагедии и оды, популярные в творчестве Михаила Ломоносова и Василия Тредиаковского. В этих произведениях человек предстал как существо духовное и общественное в непосредственной взаимосвязи с вечными вопросами бытия.

Так называемые низкие жанры (комедия, сонет, идиллия, песня, эклога и пр.) были введены и апробированы Александром Сумароковым и его последователями (Михаилом Херасковым, Алексеем Ржевским, Ипполитом Богдановичем). Объектом поэтического изображения в них была повседневная жизнь человека, его чувства и переживания. Человеческие характеры рассматривались в них как результат влияния материальной и бытовой сферы бытия.

Между представителями двух ветвей русского классицизма велась довольно оживленная полемика, нашедшая отражение в ряде теоретических трактатов. Площадкой для полемических выступлений и стал журнал «Ежемесячные сочинения», на страницах которого в частности была анонимно опубликована статья «О качествах стихотворца рассуждение»,¹ в которой декларировались просветительская направленность и дидактический характер литературы. «Стихотворство в ней изображалось, – писал А.В. Западов, – в соответствии с установками поэтики классицизма, сложной наукой, пройти которую писателю совершенно необходимо. Статья метила в дворянских поэтов, может быть и в Сумарокова, которые, по мнению автора, «без науки и в худых рифмах» пишут салонные стихи, не имеющие гражданского значения, но воображают себя «добрими писателями»» [7, с. 26].

Ответом Сумарокова на критические замечания в свой адрес явилось «Наставление хотящим быти писателями», ставшее эстетическим кодексом русского классицизма. Несмотря на то, что жанровая система литературы представлялась Сумарокову иерархически жестко организованной (в теоретических положениях он выдвинул положение о недопустимости смешения высокого и низкого стилей), на практике в его собственном творчестве высокие и низкие жанровые формы находились в постоянном взаимодействии. По наблюдениям М.Л. Гаспарова, даже «в самой строгой своей форме система классицизма оставляла в поэзии пространство, не охваченное «правилами», – самую высокую «восторженную» лирику, с одной стороны (пиндарические оды), и самые малые формы, считавшиеся «поэтическими безделками», с другой стороны [3, с. 58]. Именно к произведениям периферийного ряда, так называемым «поэтическим безделкам», на первый взгляд, можно было бы отнести и жанр литературной стихотворной загадки, но не по содержательной насыщенности: за-

гадкам XVIII века была свойственна просветительская и дидактическая направленность, апелляция к этико-философским аспектам бытия, что обуславливало не только развлекательное, но познавательное-эвристическое назначение.

На протяжении 1755–1759-х гг. в журнале «Ежемесячные сочинения» (затем «Сочинения, к пользе и увеселению служащие») было опубликовано 13 стихотворных загадок. Все они изданы без отгадок и без указания фамилий их авторов. На данный момент удалось установить, что одна загадка принадлежит перу М.М. Хераскова, четыре загадки – поэту «ломоносовской» школы А.И. Дубровскому, пять загадок – А.П. Сумарокову. Загадки этих авторов уже ранее были проанализированы в наших статьях², поэтому в данной статье мы остановимся на рассмотрении текстов поэтических загадок, принадлежащих анонимным авторам.

Отражение тенденций эпохи Просвещения, а также идейно-эстетических установок классицизма находят воплощение в загадке о разуме (уме), изданной в журнале в 1759 году:

«Каков я есмь собой, хотя меня не знают,
Однако первенство во всем мне уступают.
Похвально в свете все, коль сделано что мной,
Находят чрез меня и славу, и покой.
Я доброе сыскать всех в свете научаю,
Когда путь к доброму кому определяю.
Но ежели и к злу со мною кто пойдет,
Тот злость сугубее стократ тогда найдет.
Когда кому свои таланты изливаю,
В том зло я и добро стократно умножаю» [11].

Как уже ранее отмечалось, в период господства рационалистического типа мировосприятия приоритетное значение отводилось разуму как высшей духовной способности человека. За основу теоретики классицизма взяли известное утверждение Р. Декарта: «Я мыслю, следовательно, я существую». «Отсюда – характерная рационалистическая концепция культурной деятельности и словесного творчества, идеально соответствующая задачам всесторонней перестройки русской жизни по моделям европейской государственности и культуры. «Век разума» неизбежно полагал любую культурную деятельность столь же прямо и непосредственно полезной, как политическая, промышленная и сельскохозяйственная. Все эти виды деятельности должны приносить плоды – духовные или материальные, и в их плодотворности заключается единственное разумное основание для того, чтобы ими заниматься», – заключает О.Б. Лебедева [8, с. 37].

Подобные идейно-эстетические установки нашли отражение в загадке анонимного автора, для которой характерна антилитературная композиция. В зачине поэт однозначно утверждает, что энигматический образ имеет первостепенное значение для человека, ибо он обладает созидательной способностью, является предпосылкой для плодотворной, общественно-полезной деятельности: «Похвально в свете все, коль сделано что мной, // Находят чрез меня и славу, и покой». Далее в художественном тексте находит последовательное воплощение антитеза добро/зло, реализующаяся как на композиционном, так и на идейно-смысловом уровне. Очевидно,

что категория разума осмыслена поэтом не только как сугубо рационалистическая, но и как нравственно-философская. Плоды ума должны приносить всеобщее благо, способствовать совершенствованию мира и человека, его духовно-нравственного облика.

Противопоставление добра и зла, высокого и низкого, благородного и низменного было ведущим идейно-эстетическим принципом классицистического искусства. Отражая дисгармонию окружающего мира, полного противоречий и диссонансов, писатели и поэты искали пути и способы обретения гармонии. Выход из этой ситуации был только один – подчинить личные интересы общественным, отказаться от эгоистических и индивидуалистических устремлений, поскольку в противном случае рационалистические установки могут принести вред и зло другим людям, обернуться против самого человека: «Но ежели и к злу со мною кто пойдет, // Тот злость сугубее стократ тогда найдет». Таким образом, тексту загадки свойственна дидактическая направленность. Автор не только испытывает сообразительность читателя, но пытается донести до него свои размышления о незыблемости категорий добра и зла и моральных ценностей.

Этико-философский смысл лежит в основе загадки, опубликованной в десятом номере журнала за 1758 год. Текст загадки состоит из 24 строк, что однозначно указывает на ее литературное происхождение, поскольку тексты фольклорных загадок, как правило, достаточно лаконичны по своей форме и содержанию. Обращает также внимание нарративная структура поэтического текста: как и в предыдущей загадке, повествование в ней ведется от первого лица, что является еще одним отличием загадки авторской от загадки фольклорной, в основе кодирующей части которой зачастую лежит метафора во всех ее проявлениях. Интерпретационное поле литературной загадки содержит описание функций и действий, совершаемых энигматическим образом:

«Рождаться каждый год мне тот определил,
Кто мир прекрасный сей от века сотворил.
Рождаюсь каждый год, и каждой пременяюсь,
И переменной сей я боле украшаюсь.
О коль достоинства имею в свете я!
О коль счастлива жизнь отменная моя!
Монархи и народ, и вся почти Вселена
Любят жизнь мою и чтить определена.
Но сколько бедствия до счастья преемлю?
Я повергаюсь премного раз на землю.
Немилосердное мучение терплю,
Но тем я счастье безмерное креплю.
Вхожу потом на трон, с царями сообщаюсь,
И вместе с ним порфирой облачаюсь.
Но старость как начнет мою жизнь постигать,
Все люди тут начнут меня уж презирать.
Мне в третий раз судьба велит перемениться,
И с новым образом на свет переродиться.
О, как велика вещь я в свете и тогда:
Всем надобен мой век, и всем гожусь всегда.
Великими людьми тогда повелеваю.
И трепет с страхом я иным в сердца влагаю.
С толиким счастьем на свет мя Бог послал,
Чтоб всякой мной его премудрость прославлял» [10,
с. 514].

Тексту поэтической загадки свойственна кольцевая композиция: в начале и в конце автор упоминает Бога как творца мироздания и создателя всего сущего. Причем в зачине загадки он упоминается перифрастически, а в конце прямо. Тем самым автор подчеркивает трансцендентальную сущность объекта индизобразительного описания. Можно предположить, что речь в загадке идет о маслине или об оливковом дереве, которое с давних времен наделялось сакральным смыслом. В древнегреческой мифологии оливковое дерево считалось символом мира, прочности, благоденствия. Как указывает Р. Грейвс, однажды между Афиной и Посейдоном возник спор относительно того, кому должна принадлежать власть в Афинах. Посейдон, ударив трезубцем, уничтожил источник пресной воды на Акрополе, Афина в ответ на это вырастила оливковое дерево. В результате жители отдали предпочтение богине. Дерево, посаженное Афиной, находилось в Пандросейоне – храме, построенном на Акрополе. Неслучайно поэтому одним из имен Афины было Пандроса («всевластная»). Оливы считались священными деревьями Афины и назывались «деревьями судьбы», причем «сама Афина мыслилась как судьба и Великая богиня-мать» [4].

В христианской традиции олива выступает не только символом мира, но и надежды, веры, хороших вестей, любви Бога к человеку, а также силы духа. Согласно Ветхому Завету, лист оливкового дерева принес радостную весть плававшему в ковчеге Ною (Быт 8.11). Масличные сады и горы упоминаются при описании Обетованной земли вместе с виноградниками и полями: «...местность, лежащая к северу от Ездрилонской равнины, весьма щедро наделена природой, и в древности там было столько масличных деревьев, что то колесо, которому досталась она, так сказать, утопало в масле» [1].

Уникальность оливкового дерева заключается в том, что оно является очень неприхотливым растением и его практически нельзя уничтожить, на что автор загадки указывает в зачине: «Рождаюсь каждый год, и каждой пременяюсь, // И переменной сей я боле украшаюсь». Олива растет в сухих местах на каменистой почве. «Она растет медленно, но достигает глубокой старости. Когда ветви ее начинают засыхать, – то можно привить к дереву ветви от дикой маслины, и тогда они приносят хорошие плоды. Вокруг старого ствола вырастают молодые отпрыски из корня...это символизирует детей вокруг трапезы благословенного мужа» [2]. Данная особенность оливкового дерева также получает в загадке анонимного автора метафорическое осмысление: «Но старость как начнет мою жизнь постигать, // Все люди тут начнут меня уж презирать. // Мне в третий раз судьба велит перемениться, // И с новым образом на свет переродиться». Из года в год дерево приносит плоды, напоминания о любви Бога к человеку.

Благодаря своему целебному действию елей стал символом милости Божьей. Слова всем известной молитвы «Господи, помилуй!» в греческом языке звучат как «Кирие, элейсон!» – «Господи, помажь меня елеем Своей благодати!» [9]. Елеосвящение – одно из семи таинств христианской церкви, заключающееся в помазании тела освященным елеем. Оно позволяет исцелиться от телесных недугов, а также дарует больному отпущение

ние грехов, в которых он не успел раскаяться. Подобные представления об оливковом масле нашли отражение в концовке загадки: «С толиким счастьем на свет мя Бог послал, // Чтоб всякой мной его премудрость прославлял». Помазание освященным елеем имеет особое духовное значение – оно направлено на умилоствление Господа Бога, его возвеличивание и прославление.

Таким образом, оливковое дерево и его плоды изображаются автором загадки в полном соответствии с христианскими представлениями как символ Божьего милосердия. Олива дарует человеку свои плоды, которые не только обладают целебной и питательной силой, но и укрепляют его веру, силу духа, помогают приблизиться к жизни вечной.

Поэт также упоминает о церемонии миропомазания: «Вхожу потом на трон, с царями сообщаюсь, // И вместе с ним порфирой облачаюсь». Миром мазали православных царей и цариц при их коронации с целью преподания им даров Святого Духа, нужных для управления страной. При возведении на высшее ответственное служение монарх становился помазанником Божьим. Упоминание данного обряда, по-видимому, отражает авторские размышления о природе монархической власти, представители которой должны неуклонно соблюдать нормы христианского закона. Император, приняв помазание от Церкви, церковное благословение, должен был верой и правдой служить своему народу, ибо на него возлагалась ответственная миссия. Данные установки в полной мере соответствуют идейно-эстетическим принципам классицизма, который, как известно, явился ответом на кризис абсолютизма в Европе, а также идеологическим установкам эпохи Просвещения.

Тенденции эпохи Просвещения находят отражение в загадке анонимного автора о цифре ноль, изданной в девятом номере журнала «Сочинения и переводы, к пользе и увеселению служащие» в 1759 году. По всей видимости, она принадлежит А.А. Ржевскому, который как раз дебютировал в журнале «Ежемесячные сочинения» в 1759 году и издал в нем 11 стихотворений, как отмечает Г.А. Гуковский [5, с. 157]. Отличительной особенностью поэтической манеры Ржевского ученый считал «сознательное и подчеркнутое ухищрение, напряжение средств воздействия, «извитие словес» [5, с. 170].

В основе кодирующей части загадки лежит перечисление особенностей употребления математического знака: ноль – это цифра, которая используется для выражения бесконечного множества и при этом не имеет числового значения. Прибавление ноля к слева стоящим от него цифрам увеличивает их числовое значение на разряд и наоборот – отнятие ноля от слева стоящих от него цифр уменьшает значение всего числа:

«Я вдруг с концом своим беру свое начало,
Что безначалие мое уж окончало,
И приращаясь теряюсь вместе я,
С прибытком вдруг растет и трата здесь моя.
Потом, что буду я, хоть слухом и внимаю:
Однако сам того почти не понимаю,

Не знаю и того, когда я должен стать
В том виде, кой еще теперь мне не дан знать» [11].

Зачин загадки построен на игре контрастных слов «конец»/ «начало», «прибыток» / «трата» и их вариативном употреблении. Параллельно с антитезой автор вводит прием оксюморона: «с концом своим беру своё начало»; «приращаясь теряюсь»; «с прибытком вдруг растет и трата здесь моя». Это позволяет поэту указать на дифференциальные признаки художественного образа, на взаимосвязь, казалось бы, взаимоисключающих понятий. Данная особенность творческой манеры Ржевского уже давно отмечена в литературоведении: «Среди ряда приемов определенной организации слов Ржевский в особенности возлюбил и подробно разработал антитезу, контрастное соединение значений слов или словесных групп. Он не довольствуется собиранием простых антитез, даже самых разительных, даже сгруппированных в целую фалангу. Ему нужно дойти в организации словесной светотени до конца. Поэтому он в изобилии вводит в свои произведения противопоставления понятий, взаимно исключающих друг друга» [5, с. 172].

Наряду с антитезой и оксюморонами поэт использует в загадке прием повтора: «начало», «безначалие», «окончало», позволяющий описать уникальность цифры ноль. Повтор однокоренных слов позволяет создать «атмосферу чрезвычайной и односторонней насыщенности, сгущенности красок, доводя действительность приема до максимума и тем самым, разумеется, обнажая преднамеренность или даже «искусственность» всего стилистического построения» [5, с. 171].

Очевидно, что стихотворная загадка стала для А.А. Ржевского жанром, позволявшим ему осуществлять многочисленные художественные эксперименты, апробировать новые приемы. Витиеватое построение фраз, так называемое «извитие словес» позволило ему соблюсти основную художественную особенность загадки: описать энигматический образ, не называя его, но при этом указать на дифференциальные признаки и свойства, способствующие его узнаванию.

Как показывает проведенный анализ, в загадках авторов, печатавшихся в журнале «Ежемесячные сочинения», находят отражение тенденции эпохи Просвещения и идейно-эстетические установки классицизма: утверждение культа разума как высшего критерия истины, рационализм, выдвигавший на первый план понимание художественного произведения как сознательно сотворенного и логически выверенного феномена. Жанр загадки в полной мере соответствовал данным установкам, поскольку функциональным его назначением являлось испытание сообразительности читателя. Наряду с этим, загадкам была свойственна дидактическая направленность, заключающаяся в утверждении приоритетного значения духовно-нравственных ценностей. Таким образом, в творчестве поэтов второй половины XVIII века загадка являлась жанром, который призван был воздействовать не только на разум читателя, но и на его чувства.

Примечания

1. Автором этой статьи назывались и М.В. Ломоносов, и Г.Н. Теплов. См.: Модзалевский Л.Б. Ломоносов и «О качествах стихотворца рассуждение»: (Из истории русской журналистики 1755 г.) // Литературное творчество М.В. Ломоносова: Исследования и материалы / Под ред.

П.Н. Беркова, И.З. Сермана. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1962. С. 133–162.

2. Струкова Т.В. Логико-структурные типы русской литературной стихотворной загадки // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 2 (79). С. 166–174. Струкова Т.В. Литературные стихотворные загадки А.И. Дубровского как отражение идей эпохи Просвещения // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 2. С. 267–271. Струкова Т.В. Жанр загадки в творчестве А.П. Сумарокова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 1 (51). С. 308–312.

Библиографический список

1. Библийская история Ветхого Завета // Электронный ресурс. Режим доступа <https://azbyka.ru/otechnik/Lopuhin/biblejskaja-istorija-vethogo-zaveta/5>
2. Библийский словарь Нюстрема // Электронный ресурс. Режим доступа <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/slovar-nustrema/1655>
3. *Гаспаров М.Л.* Очерк истории русского стиха. Метрика. Ритмика. Рифма. Строфика. М., 2000.
4. *Грейвс Р.* Мифы Древней Греции, Пер. с англ. Под ред. и с послесл. А.А. Тахо-Годи. М., Прогресс, 1992.
5. *Гуковский Г.А.* Ранние работы по истории русской поэзии XVIII века. М.: Яз. рус. культуры, 2001.
6. Ежемесячные сочинения, к пользе и увеселению служащие. 1755. Январь.
7. *Западов А.В.* История русской журналистики XVIII-XIX вв. М., 1973.
8. *Лебедева О.Б.* История русской литературы XVIII века. М.: Высш. шк.:Academia, 2000.
9. Растения в Евангелие // Православный журнал «Фома». Электронный ресурс. Режим доступа <https://foma.ru/rasteniya-v-evangelii.ht>
10. Сочинения и переводы, к пользе и увеселению служащие. 1758. Октябрь. №10.
11. Сочинения и переводы, к пользе и увеселению служащие. 1759. Сентябрь. №9.
12. *Струкова Т.В.* Жанр загадки в творчестве А.П. Сумарокова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 1 (51). С. 308–312.
13. *Струкова Т.В.* Логико-структурные типы русской литературной стихотворной загадки // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 2 (79). С. 166–174.

References

1. Biblical history of the Old Testament // Electronic resource. Access mode <https://azbyka.ru/otechnik/Lopuhin/biblejskaja-istorija-vethogo-zaveta/5>
 2. Nystrem's Bible Dictionary // Electronic resource. Access mode <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/slovar-nustrema/1655>
 3. *Gasparov M.L.* Essay on the history of Russian verse. Metrics. Rhythm. Rhyme. Strophic. M., 2000.
 4. *Graves R.* Myths of Ancient Greece, Per. from English. Ed. and since the last A.A. Tahoe-Godi. M., Progress, 1992.
 5. *Gukovsky G.A.* Early works on the history of Russian poetry of the 18th century. M.: Yaz. Russian culture, 2001.
 6. Monthly essays, for the benefit and entertainment of employees. 1755. January.
 7. *Zapadov A.V.* History of Russian journalism of the XVIII-XIX centuries. M., 1973.
 8. *Lebedeva O.B.* History of Russian literature of the 18th century. M.: Higher. school : Academy, 2000.
 9. Plants in the Gospel // Orthodox magazine “Thomas”. Electronic resource. Access mode <https://foma.ru/rasteniya-v-evangelii.ht>
 10. Essays and translations, for the benefit and entertainment of employees. 1758. October. №10.
 11. Essays and translations, for the benefit and entertainment of employees. 1759. September. №9.
 12. *Strukova T.V.* The genre of riddles in the works of A.P. Sumarokov // Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2013. No. 1 (51). Pp. 308–312.
 13. *Strukova T.V.* Logical-structural types of the Russian literary poetic riddle // Scientific notes of the Orel State University. 2018. No. 2 (79). Pp. 166–174.
-
-

СУНЬ Е.

кандидат филологических наук, доцент, факультет русского языка, институт международных исследований, Университет Сунь Ятсена, КНР, г. Чжухай
E-mail: verasun1204@mail.ru

SUN YE.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Faculty of Russian Language, Institute of International Studies, Sun Yat-sen University, China, Zhuhai
E-mail: verasun1204@mail.ru

ИДЕЯ «ЛИТЕРАТУРНОСТИ» В РАБОТАХ ЦЯНЬ ЧЖУНШУ: В СОПОСТАВЛЕНИИ С Ю. Н. ТЫНЯНОВЫМ

THE IDEA OF «LITERARINESS» IN THE WORKS OF QIAN ZHONGSHU: IN COMPARISON WITH YU. N. TYNANOV

Аннотация: В статье предлагается анализ идей Цянь Чжуншу, выдвинутых в трудах начиная с 1930-гг., в сопоставлении с идеями русского филолога Ю. Тынянова. На основе проведенного сравнительного анализа, в статье показано, что Цянь Чжуншу и Ю. Тынянов, следуя совершенно разными путями, и на различном культурном материале выявляют важные качества формальной природы художественных текстов и останавливаются на ряде ключевых моментов, исходящих из понятия «литературности».

Ключевые слова: Цянь Чжуншу, Ю. Тынянов, концепция «литературности», литературная эволюция, сравнительный анализ.

The article offers an analysis of the ideas of Qian Zhongshu, put forward in the works since the 1930s, in comparison with the ideas of the Russian philologist Yu. Tynyanov. Based on the comparative analysis, the article shows that Qian Zhongshu and Yu. Tynyanov, I follow completely different paths, and on different cultural material they reveal important qualities of the formal nature of literary texts and dwell on a number of key points arising from the concept of "literariness".

Keywords: Qian Zhongshu, Yu. Tynyanov, the concept of «literariness», literary evolution, comparative analysis.

Уже с начала прошлого века появляется множество исследователей, которые пытались осветить древнее китайское литературоведение в Китае. Они старались привлечь западные идеи и методы философии, эстетики и искусствоведения в традиционную китайскую поэтику. К ним относятся Лянь Цичао, Ван Говэй и др. Однако, не каждому из них удалось совместить восточное и западное наследие и выдвинуть собственные новые идеи. Так называемый компаративистский подход требует от исследователя не только языковых знаний, но и умения видеть в нём общие законы литературы и смело вносить собственное видение. Таким исследователем стал Цянь Чжуншу (1910–1998), современный китайский литератор и литературовед. В современной России Цянь Чжуншу воспринимается главным образом как автор популярного романа «Осаждённая Крепость». Однако его научные труды мало известны зарубежным исследователям, в том числе и российским. В научных работах Цянь Чжуншу, часто основывающихся на тщательном критическом анализе древней китайской поэзии, нередко встречается анализ общепозитических категорий, размышления о западных современных гуманитарных идеях. Изучение соотношения его научных идей с западными идеями встречается в работах ряда современных китайских исследователей [1; 4; 7; 13].

Древняя китайская поэзия имеет традицию отдавать предпочтение интуитивному восприятию, когда автор делает выводы без анализа, говоря лишь о том, что должно быть. При отсутствии системности и теоретичности, этот тип импрессионистической критики процветает тысячу лет, благодаря своему эстетическому, просветительскому и практическому характеру, который чрезвычайно полезен как для творческой, так и

для литературно-критической деятельности. По мнению Лу Вэньху, работа Цянь Чжуншу «Об искусстве поэзии», уместно синтезировавшая отечественные и западные методы анализа и отбирившая новые мировые знания с целью освещения отечественной поэтики, достигла вершины традиционного китайского поэтического исследования и таким образом знаменует завершение своеобразного жанра «Шиухуа» (критические заметки о стихах) [2, с. 14].

Интерес Цянь Чжуншу к китайской и западной культуре зародился ещё в раннем детстве в семейной атмосфере. За 4 года обучения на факультете иностранных языков в университете Цинхуа Цянь, он опубликовал много статей о литературе и философии. Стоит отметить, что в статье «Физиология эстетики» (1932) автор привел пример из книги «Принципы литературной критики» британского исследователя А. Ричардса, предположив, что для достижения точности недостаточно погрузиться в чтение, а стоит опираться на некоторые экспериментальные или индуктивные научные методы физиологии и психологии.

Осенью 1935 года Цянь Чжуншу сдал экзамен для получения стипендии «Возмещения убытков» от Соединенного Королевства, поддерживаемой государством, и отправился в Эксетер колледж в Оксфорде для продолжения учёбы. После окончания Оксфорда Цянь Чжуншу с женой поехали в Сорбоннский университет в Париже. Научным достижением того времени является диссертация на тему «Китай в английской литературе 17–18 веков» и статья «Характер китайской литературной критики» (1937). В последней работе, на основе западного эстетического понятия «эмпатия», рассматривается важная особенность китайской литературной

критики: полная персонификация текста.

После возвращения на родину в 1938–1945 гг. Цянь Чжуншу работал в научных учреждениях разных городов. В эти тяжелые дни исследователь добился творческих и научных достижений: в конце 1941 года появился первый черновик эссе «Писать на краю жизни»; в 1942 году он был завершен; в 1944 году начал писать «Осаждённую Крепость».

С сентября 1945 по май 1949 года Цянь Чжуншу опубликовал сборник рассказов «Человек, призрак и зверь» и роман «Осаждённая Крепость». В это время он публикует две научные статьи: «Исследование романов с подробностями» и «О китайской поэзии». Первая работа посвящена изучению совпадения китайских и зарубежных романов. Во второй публикации Цянь Чжуншу попытался проанализировать китайскую древнюю поэзию в сопоставлении с западной поэзией, отмечая китайское своеобразие в эстетическом, интонационном, тематическом, объёмном и др. аспектах поэзии. Он сравнивает китайскую поэтическую эстетику как «беременное молчание», т.е. «сказанное уступает невысказанному, только намекая на невыражаемое», а китайское длинное стихотворение, по сравнению с западным средней длины, это всего лишь «фонологически короткие полеты ласточек» [3, с. 17].

В июне 1948 года шанхайский книжный магазин «Каймин» выпустил первую из научных книг Цянь Чжуншу «Об искусстве поэзии», которая является самой важной научной работой исследователя в первой половине 20-го века. С 1955 по 1957 г. автор завершает работу над «Избранными комментариями к поэзии Сунской династии». В период культурной революции он задумывает свою новую книгу «Ограниченные взгляды», ставшую наиболее важным научным трудом в поздней период его жизни. В этой работе он стремится найти общие приёмы и дух между китайской и западной, старой и новой поэзией.

Как уже отмечалось выше, Цянь Чжуншу создал новый тип поэтического исследования, «пробив» научный путь между китайской и западной литературой. В последние десятилетия в Китае наблюдается значительный интерес к сопоставлению концепций Цянь Чжуншу и западных теорий. Существуют работы, изучающие воздействие на идеи Цянь Чжуншу герменевтики, деконструктивизма, формализма (включая русскую формальную школу и англо-американскую новую критику), психологии и др.

В основе исследовательского интереса Цянь Чжуншу к уникальному феномену древней китайской поэзии – пристальное отношение к её словесным ценностям и стремление понять и рассуждать о системе литературы как таковой, вне зависимости от «эпохи». Такое понимание литературы оказалось созвучным ОПОЯЗовской концепции «литературности». В некоторых работах современных исследователей, учёные часто останавливаются на связи между идеями Цянь Чжуншу и теорией «Отстранения», цитируя книгу «О искусстве поэзии», в которой автор интерпретирует идею Мэй Шэнной, древнего китайского поэта «использовать старое как новое, вульгарное как элегантно» с помощью теории Шкловского «Отстранения» [1; 4]. Интересной является статья Чжан Бина «Эстетика различия Цянь Чжуншу и ОПОЯЗа». В этой статье автор указывает на формаль-

ные сходства: 1. Акцент на «новое»; 2. Рассмотрение истории литературы, как динамического движения, где периферии попадают в центр; 3. Схожее понимание существа истории литературы, как не отражение [13]. Вместе с тем, сходство в понимании литературы Цянь Чжуншу и отдельных русских формалистов всё ещё ждёт дальнейшего изучения.

Начало XX века знаменовало всемирное переосмысление литературы и стремление создать новую историю литературы. На это откликнулись и русские формалисты второй половины 1920 г. Следует выделить работы Ю.Н. Тынянова, который больше всех интересовался эволюцией литературы, написал ряд важных историко-литературных статей и выдвинул такие ключевые понятия, как «литературный факт», «речевая установка» и «динамическая речевая конструкция». Попыткой описания истории литературы оказались его статьи: «Ода как ораторский жанр», «Достоевский и Гоголь», «Архаисты и Пушкин» и др. Вопрос о новой истории литературы также был в фокусе внимания и китайских филологов 1920–1930 гг. Согласно статистике, в Китае 1930-е годы стали периодом бума публикаций. Только в 1933 году, было опубликовано 28 литературных статей [8]. Как филологии-исследователи литературы начала 20 века, Цянь Чжуншу и Ю. Тынянов имеют много общего в своих литературоведческих поисках. Оба они владели иностранными языками, были исследователями западной литературы и увлекались изучением западной поэзии. Фундаментальной составляющей литературы они ситали формальный аспект («умение писать» Цянь Чжуншу и «конструктивный принцип» Ю. Тынянова). Оба интересовались поэзией и понимали историю литературы, исходя из конкретного анализа поэтических языков. В итоге, они обратились к описательному вопросу истории литературы, считая традиционную хронологическую историю систематически и функционально не адекватным выходом к раскрытию существа литературного факта. В результате Цянь написал статьи «Об искусстве поэзии» и «Ограниченные взгляды», Ю. Тынянов описал историю литературы в статьях «Достоевский и Гоголь», «Ода как ораторский жанр», «Литературный факт», «Архаисты и Пушкин». В работах исследователей появляется отказ от социального подхода к построению литературной истории. В связи с этим представляется особо интересным рассмотреть понимание литературы у Цянь Чжуншу и Ю. Тынянова, нашедшее своё выражение в 20–30 годы XX века.

1. «Литературность» как главный определяющий фактор.

Цянь Чжуншу начинал как историк литературы со статьи «Введение к краткой истории китайской литературы» (1933), указывая, что «у литературы нет единого определения, зато она всегда определяема (definite with outbeing definable)» [9, с. 476]. Он заметил, что по сравнению с западным ясным понятием «литература», в китайской традиционной критике бьтует сложное понятие «словесность», что подразумевает древние тексты. Тексты такого вида совмещают в себе функции самых разных жанров: записи истории, нравственного учения и эстетического наслаждения. В 20–30 годах XX века в китайской критике господствовала литературная история с пристальной склонностью к тематике текста. Полемизируя, Цянь Чжуншу предлагает на первое

место поставить критерий «литературности». По его словам литературность не самодостаточный организм (self-contained entity), а аспект организма. В одной и той же книге историк проверяет истинность высказываний, философ – обоснованность аргументов, а литературовед – эстетику изложения, вследствие чего, так называемая история литературы, должна ориентироваться больше на «умение автором писать» (*Нэнвэнь*), на «quiddity», чем на «самую идею текста» [9, с. 486; с. 484; с. 490].

Подобный вопрос задаётся и в статье «Литературный факт» Ю. Тынянова: «Что такое литература? Все попытки единого статического определения не удаются. Любой современник укажет вам пальцем, что такое литературный факт» [6, с. 257]. Очевидно, для обоих учёных поиск некоего инварианта, способного констатировать литературность текста, что является первоочередным вопросом, который необходимо решить при изучении истории литературы. Но Ю. Тынянов подошёл к данной проблеме с динамической точки зрения, опираясь на эволюционное движение литературы в контексте русской культурной жизни. Если Цянь был недоволен традиционной литературной критикой, которая пренебрегала эстетической формой текста, и стремился с помощью «литературности» распознать литературные произведения, отличающиеся от других видов письменности (политических, моральных, философских и т.д.) на фоне китайских текстов, часто характеризующихся и летописью, и публицистикой, то Ю. Тынянов пытался разяснить взаимоотношение между литературными фактами и литературным бытом, наблюдая за движением русского литературного жанра. Иными словами, Ю. Тынянов сосредоточивается именно на пути текстуализации культуры.

2. Антитеза «материал – форма» и «содержание – форма»

Когда Цянь Чжуншу использует английское слово «quiddity», он подчеркивает именно эстетическую форму литературы. Придерживаясь формального аспекта литературы, он уделяет особое внимание различению материала и формы. Исполнок веков в китайской традиционной критике принято обозначать назначение двух больших литературных форм «поэзия» (Ши) и «бессюжетная проза» (Вэнь), с известным всем толкованием: «Ши высказывает Чжи (заветные желания), Вэнь излагает Дао (высшие принципы)». Переключка такого взгляда выделяется Цянем Чжуншу у Де Квинси, который отличал literature of power от literature of knowledge. С точки зрения Цяни Чжуншу, такое разделение было рассчитано именно на тематику (сам материал) текста, так как «Чжи» понимается как внутренние чувства и желания, а «Дао» как стихийное явление или смысл жизни. Ни явление, ни смысл жизни, ни настроение как нечто готовое не создаётся и не выражается творчеством, а «контролируется» (control) и «перевозится» (цзай – кит.) им. [10, с. 82]. Здесь Цянь Чжуншу сводил смысл к категории материала, что напоминает специфическое понимание материала Ю. Тыняновым, который воспринимает мысль именно как данный материал, подчиняющийся определённому конструктивному принципу.

При сознательном разделении материала и формы, Цянь Чжуншу считает, что содержание в отличие от материала является реализацией формы, т.е. оно не отде-

ливо от формы. Он пишет: «слова так они и есть суть, наружная сторона так она и есть внутренняя, искать суть вне слов, суть перестанет быть прежней» [9, с. 489]. В полном соответствии с ним в ОПОЯЗ мы находим, что чисто механическое вычленение «материальных» и «формальных» факторов невозможно в художественном произведении, так как содержание реализуется эстетической субстанцией именно в форме.

Стоит отметить, когда Цянь Чжуншу говорит о «умении писать» и «словах», он рассматривает не только поэтический приём, но и творческий стиль вообще, который способен побуждать читателя к размышлению. «Суть литературы не в выражении чувств писателя, а в том, что она заражает читателя художественным стилем» [9, с. 486]. С данной точки зрения, опираясь на глубину китайской литературы, он ценит именно утонченность и чистоту слов в книге «Суждения и беседы» («Лунь Юй»), великолепность и энергетику риторической речи в «Мэн-цзы», непредсказуемое мышление и фантазию в «Чжуан-цзы». Близкую идею высказал и Ю. Тынянов, когда описывает теорию «конструктивного принципа». Конструктивный принцип проявляется художественной доминантой. По мнению многих исследователей, понятие конструктивного принципа в определённой степени может сводиться к понятию стиля [5; 15]. Он отличается от традиционного понимания стиля тем, что борьба (или подчинение) одних элементов с другими рассматривается здесь как характерный признак формирования стиля, а до этого стиль всегда понимался, как единство разнородных элементов. Ю. Тынянов пытался с помощью «конструктивного принципа» увидеть своеобразие отдельного художника, открыть его «облик» в тексте. С целью разобраться, как действует конструктивный принцип в «организме» творчества художника, Ю. Тынянов вникает в составляющие произведения и соотношения между ними. В его критических статьях 20-х годов наблюдается работа над индивидуальным стилем многих поэтов, встречаются такие конкретизирующие понятия, как: «литературная личность», «стиховая личность», «стилистика личность» и «поэтическая личность». К примеру, он выводит необычайно живучую стиховую эмоцию С. Есенина, грандиозный строй стиха В. Маяковского, детское видение В. Хлебникова и Б. Пастернака.

До выявления функционального, отдельного, эстетического компонента художественной формы и зависимости ее от целого, как это делал Тынянов, Цянь Чжуншу не дошел, и не намеревался дойти, так как от постановки задачи – указать художественную индивидуальность – он движется к выступлению против того, что концепция «чистая литература», выдвинутая Новой литературной революцией в противоположности к понятию «многообразной литературы» (цзавэньское) в начале XX века в Китае, устанавливает эмоциональность и эстетичность первичным качеством художественного текста. Цянь Чжуншу останавливается на разграничении между «эстетичностью материалов» и «эстетичностью стиля», указывая, что первичным фактором должна быть именно эстетичность формы (стиля), а не автора или материалов [11, 503]. Хотя Цянь Чжуншу не детализирует понятие стиля, он видит его воздействие на эстетические чувства читателя. Если объяснять его идею словами Ю. Тынянова, то Цянь Чжуншу стремится

ся выяснить, существует ли какой-нибудь конструктивный принцип в китайском специфическом тексте и как он проявляется. Достаточно констатировать его присутствие, чтобы утверждать литературность текста. Из этого вытекает, что, на взгляд Цяни Чжуншу, классические китайские смешанные тексты во всем их многообразии вполне достойны места ортодоксальной литературы, что во время культурных перемен казалось иным голосом. Необходимо отметить, когда В. Шкловский поставил на передний план приём, он в некоторой степени подчеркивает авторские усилия. А теория «конструктивного принципа» Ю. Тынянова рождается на основе того, что художественный текст самостоятелен и самодостаточно вне зависимости от автора или читателя. Что касается стиля, в понимании Цяни Чжуншу, то он реализует себя, в конце концов, через реакцию читателя – таковы различия между российскими и китайскими учёными в начале XX века.

3. «Литературная личность» VS «личность литератора»

Отметим отражение в книге Цяни Чжуншу еще одной проблемы, важной и для Ю. Тынянова, который возражал против подмены термина «литературная индивидуальность» термином «индивидуальность литератора». Как для Ю. Тынянова, так и для Цяни Чжуншу «литературная индивидуальность» не идентична «индивидуальности литератора». Но одновременно Цянь Чжуншу подходит к этому вопросу с диалектической точки зрения. Рассуждая о древней китайской поэтической идее «Написанное рефлексировать пишущего» в «О искусстве поэзии», автор указал противоречие между литературной личностью и личностью поэта, взяв ряд примеров из китайских архаических текстов: «Сказанное может быть украшено ложью. Коварный творец может высказать заботу о родине и народе, а человек, стремящийся к славе и богатству, может написать о любви к расслаблению и уединению» [12, с. 163]. Согласно Цяни Чжуншу, литературное творчество – это эстетическая деятельность субъекта, имеющего неограниченную активность. Писатель свободно использует свое богатое эстетическое воображение и превосходную языковую экспрессию в соответствии с различными жанрами и темами, так что содержание и стиль, выраженные в некоторых конкретных произведениях, не совсем отвечают его реальному характеру и поведению. Вместе с тем, истинный темперамент субъекта

нередко не раскрывает стилистические особенности произведения, а раскрывает нечто иное. Ян Сюн (53 до н.э. – 18 н.э. древний китайский литератор), пытавшийся в своём сборнике «Образцовые речи» (Фа Янь) подражать Конфуцию, «экономит вспомогательные слова, заменяет идиомы и приобретает жеманный тон», что приводит к тому, что «формулировки получились довольно стеснёнными, а идеи затуманенными и застойными». Это отражает лживую и претенциозную натуру творца; литератор династии Мин Руан Дачэн (1586–1646) написал строки: «Вершина горы возникает на берегу реки, и мой безразличный взор нечаянно встретил её», имитируя знаменитые строки Тао Юаньмина (365–427) «Хризантему сорвал под восточной оградой в саду, И мой взор в вышине встретил склоны Южной горы». Слова «безразличный» и «нечаянно» подтверждают только намеренность и жеманство поэта. По мнению Цяни Чжуншу, если вы слушаете художественные слова поэта, вам представится спокойный и безмятежный человек, который создаёт природу по воле неба, а если вы всматриваетесь в его манеру и жест, он то подмигивает, то делает гримасу, то преклоняется, в общем чувствует себя неловко [12, с. 504]. В этом отношении читатель или критик может узнать из текста, каким автор хотел бы быть, каким он себя представляет, и каким он хотел бы, чтобы его видели другие, нежели какой он человек в действительности. Итак, Цянь Чжуншу пришёл к выводу, «тот кого видят в тексте, часто является «я», сражающийся с самим собою; тот, кого видят в поступках, часто является «я», следующий за толпой и справляющийся с ней» [12, с. 164].

Как видим, сопоставление отдельных концепций китайского и русского учёного выявляет актуальность вопроса «Что такое литература?» для начала прошлого века. Можно сделать вывод, что и Цянь Чжуншу и Ю. Тынянов, идя совершенно разными путями и на различном культурном материале, проявляют пристальный интерес к изучению литературности. Оба учёных на основе изучения отечественной литературы выдвинули свои идеи, полемизируя одновременно с предшественниками и современниками. Переключка их идей показывает общие черты поэтики в различных культурных контекстах. Вместе с тем, мы видим влияние западной современной философии Ю. Тынянова, а у Цяни Чжуншу – древней китайской философии.

Библиографический список

1. *Ди Динь*. Цянь Чжуншу и современные западные идеи. Шанхайский книжный магазин «Саньянь», 2002. (季进钱钟书与现代西学, 上海三联书店, 2002)
2. *Лу Вэньху*. Поэтические идеи в «О искусстве поэзии» Цянь Чжуншу // Современная литература, 1998, №6. (陆文虎钱钟书《谈艺录》的文论思想(下篇), 当代文坛, 1988年第6期。)
3. *Сюйлу*. Изучение поэтической идеи Цянь Чжуншу. Пекин: Издательство китайских общественных наук, 2006. (许龙钱钟书诗学思想研究, 北京: 中国社会科学出版社, 2006)
4. *Сюй Цзиньинь*. Молодой Цянь Чжуншу и западная философия // Вестник Аньхойского университета, 2001, №2. (徐庆年青年钱钟书与西方哲学, 安徽大学学报, 2001年第2期)
5. *Тынянов Ю.* Литературная эволюция: Избранные труды, составление, вступительная статья, комментарий Вл.Новикова. М.: «Аграф», 2002.
6. *Тынянов Ю.* Поэтика, история литературы, кино. М.: Наука, 1977.
7. *Тянь Сюань*. О совместимости и расширении даосизма и современной западной философии в идеях Цянь Чжуншу // Вестник Шэньсийского университета экономики и торговли, 2001, №4. (田萱, 论钱钟书对道家思想和西方近现代哲学的兼容与开拓, 陕西经贸学院学报, 2001年第4期)
8. *Фу Сяньси, 34*. Хронологическое исследование китайской истории литературы в начале 20-го века, Издательство Пекинского педагогического университета, 2013(付详喜, 20世纪前期中国文学史写作编年研究, 北京师范大学出版社, 2013年)
9. *Цянь Чжуншу*. Введение к краткой истории китайской литературы //Статьи Цянь Чжуншу. Ханчжоу: Чжэцзянское изда-

- тельство литературы и искусства, 1997. (钱锺书中国文学小史序论/钱锺书散文, 浙江文艺出版社, 1997年)
10. *Цянь Чжуншу*. Истоки новейшей китайской литературы // Статьи Цянь Чжуншу. Ханчжоу: Чжэцзянское издательство литературы и искусства, 1997. (钱锺书中国新文学的源流/钱锺书散文, 浙江文艺出版社, 1997年)
11. *Цянь Чжуншу*. О архаичности // Статьи Цянь Чжуншу. Ханчжоу: Чжэцзянское издательство литературы и искусства, 1997. (钱锺书论复古/钱锺书散文, 浙江文艺出版社, 1997年)
12. *Цянь Чжуншу*. О искусстве поэзии. Китайский книжный магазин, 1999. (钱锺书谈艺录, 中华书局, 1999年)
13. *Чжан Бин*. Эстетика различий Цянь Чжуншу и ОПОЯЗа // Вестник китайского университета политологии и права // 2013. №3. (张冰钱锺书与奥波雅兹的差异论美学, 中国政法大学学报, 2013年第3期)
14. *Чжэн Чаоцзю*. Исповедь автора книги «Гуаньчжуйбиань» // Коллекция старых приморских ощущений, Сямэнь: Издательство Сямэньского университета, 1988. (郑朝宗, 《管锥编》作者的自白//郑朝宗, 海滨感旧集, 厦门: 厦门大学出版社, 1988.)
15. *Эйдинова В.* Вопросы стиля в критических статьях Ю.Тынянова 20-х годов // Проблемы стиля и жанра в советской литературе. Сборник 7. Свердловск. 1974.

References

1. *Di Ding*. QianZhongshu and modern Western ideas. Shanghai bookstore “Sanlian”, 2002. (季进钱锺书与现代西学, 上海三联书店, 2002)
2. *Lu Wenhui*. Poetic ideas in “On the Art of Poetry” by Qian Zhongshu // Modern literature, 1998, №6. (陆文虎钱锺书《谈艺录》的文论思想(下篇), 当代文坛, 1988年第6期。)
3. *Xulong*. The study of the poetic idea of Jian Zhongshu. Beijing: Publishing house of Chinese social Sciences, 2006. (许龙钱锺书诗学思想研究, 北京: 中国社会科学出版社, 2006)
4. *XuJingnian. Young*. Qian Zhongshu and Western Philosophy // Bulletin Anguissola University, 2001, №2. (徐庆年青年钱钟书与西方哲学, 安徽大学学报, 2001年第2期)
5. *Tynyanov Yu*. Literary evolution: Selected works, compilation, introductory article, commentary Vol. Novikova. M.: “Agraf”, 2002.
6. *Tynyanov. Yu*. Poetics, History of literature, cinema, M.: Nauka, 1977.
7. *Tian Xuan*. On the compatibility and expansion of Taoism and modern Western philosophy in the ideas of Qian Zhongshu // Bulletin of Shaanxi University of Economics and trade, 2001, №4. (田萱, 论钱钟书对道家思想和西方近现代哲学的兼容与开拓, 陕西经贸学院学报, 2001年第4期)
8. *Fu Xianxi, 34*. Chronological study of the history of Chinese literature in the early 20th century, Publishing house of Beijingnormal University, 2013 (付详喜, 20世纪前期中国文学史写作编年研究, 北京师范大学出版社, 2013年)
9. *Qian Zhongshu*. Introduction to a Brief History of Chinese Literature // Articles by QianZhongshu. Hangzhou: Zhejiang publishing house of literature and art, 1997. (钱锺书中国文学小史序论/钱锺书散文, 浙江文艺出版社, 1997年)
10. *Qian Zhongshu*. The origins of modern Chinese literature // Articles by QianZhongshu. Hangzhou: Zhejiang publishing house of literature and art, 1997. (钱锺书中国新文学的源流/钱锺书散文, 浙江文艺出版社, 1997年)
11. *Qian Zhongshu*. About archaism // Articles by QianZhongshu. Hangzhou: Zhejiang publishing house of literature and art, 1997. (钱锺书论复古/钱锺书散文, 浙江文艺出版社, 1997年)
12. *Qian Zhongshu*. About the art of poetry. Chinese Bookstore, 1999. (钱锺书谈艺录, 中华书局, 1999年)
13. *Zhang Bing*. Aesthetics of the differences between Qian Zhongshu and ОПОЯЗ // Bulletin of the Chinese University of political science and law // 2013. №3. (张冰钱锺书与奥波雅兹的差异论美学, 中国政法大学学报, 2013年第3期)
14. *Zheng Chaozu*. The confession of the author of the book “Huangjueping” // Collection of old seaside sensations, Xiamen: Publisher Xiamen University, 1988. (郑朝宗, 《管锥编》作者的自白//郑朝宗, 海滨感旧集, 厦门: 厦门大学出版社, 1988.)
15. *Eidinova V*. Questions of style in critical articles by Yu. Tynyanova of the 20s // Problems of style and genre in Soviet literature. Collection 7. Sverdlovsk. 1974.

ЧЕВТАЕВ А.А.

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Российский государственный гидрометеорологический университет (Санкт-Петербург)

E-mail: achevtaev@yandex.ru

CHEVTAEV A.A.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Department of Russian Language and Literature, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg)

E-mail: achevtaev@yandex.ru

ОДИССЕЙ В МИФОПОЭТИКЕ М. ЗЕНКЕВИЧА (О СЮЖЕТЕ И СИМВОЛИКЕ СТИХОТВОРЕНИЯ «ТЕНИ»)

ODYSSEY IN THE M. ZENKEVICH'S MYTHOPOETICS (ABOUT THE PLOT AND SYMBOLICS OF THE POEM "SHADOWS")

В статье рассматривается поэтика стихотворения М.А. Зенкевича «Тени» как индивидуально-авторский опыт творческого осмысления образа Одиссея. Анализ данного поэтического текста показывает, что его символика и сонетное сюжетостроение определяются магистральными «адамистическими» представлениями, утверждаемые поэтом в первой книге стихов «Дикая порфира». Одиссей в мифопоэтической реальности М. Зенкевича предстает в ипостасях «жреца» и «поэта», которые способствуют утверждению его судьбы как постижения «темного родства» с хаосом мировой материи.

Ключевые слова: М. Зенкевич, адамизм, мифопоэтика, Одиссей, сонет, сюжетостроение, художественная онтология.

The article examines the poetics poem "Shadows" by M.A. Zenkevich as an individual-author's experience of creative comprehension of the image of Odysseus. The analysis of this poetic text shows that its symbolics and sonnet plot-structure are determined by the main "adamistic" ideas approved by the poet in the first book of poems "The Wild Porphyry". Odysseus in the M. Zenkevich's mythopoetic reality appears in the hypostases of a "priest" and a "poet", which contribute to the affirmation of his fate as a comprehension of "dark kinship" with the chaos of world matter.

Keywords: M. Zenkevich, adamism, mythopoetics, Odysseus, sonnet, plot structure, artistic ontology.

Художественный мир М.А. Зенкевича, формирующийся на рубеже 1900-х–1910-х годов и репрезентируемый в первой книге стихов поэта «Дикая порфира» (1912), предстает принципиальным и откровенным «всмаживанием» человеческого «я» в глубины материально-хтонической первозданности универсума. Лирическое сознание поэта стремится обнаружить в них те основы развития тварной материи, которые обуславливают многообразие ее воплощений в природно-эмпирических и историко-антропологических феноменах бытия. Материя в раннем творчестве М. Зенкевича оказывается подлинным онтологическим абсолютom, определяющим направление художественной рефлексии.

В рецензии на «Дикую порфиру» Вяч.И. Иванов отмечал, что поэт «пленился Материей, и ей ужаснулся», и «этот восторг и ужас заставляют его, своеобразно, ново, упоенно <...> разворачивать перед нами – в научном смысле сомнительные – картины геологические и палеонтологические» [9, с. 44]. Это суждение поэта-символиста о творческом мировоззрении М. Зенкевича образует своеобразную формулу ценностно-смысловой концепции «Дикой порфиры», в которой утверждаемый акмеистами на раннем этапе формирования их поэтического мировидения «адамизм» (возврат к бытийным истокам универсума) предстает смысловой формой вскрытия основ мироздания как таковых – абсолютных и тварно-«дистиллированных». При этом, как показывает О.А. Лекманов, «не возвращение к Адаму, и даже не

возвращение к первозданной Материи, но возвращение к диалогу с первозданной Материей прокламировалось в «Дикой порфире»» [13, с. 64]. М. Зенкевич, «диалогизируя» свои отношения с материально-эмпирической сущностью миропорядка и представляя ее апологетом, конечно, концептуализирует ту версию акмеистического адамизма, в которой на первый план выходят возврат «к древним, докультурным представлениям человека о мире, его единение с природой, выражавшееся в подчеркнутой натуралистичности, "звериности"» [21, с. 119]. Этот вектор смыслообразования в структуре «Дикой порфиры» определяет жажду поэта уяснить логику развития тварного мира в его предельно «по-сюсторонних» воплощениях и, как писал акмеистический единомышленник М. Зенкевича С.М. Городецкий, «адамистическое стремление назвать каждую вещь по имени, словно лаская ее», обуславливающее лирическое внимание «к большим темам, ко всему стихийному в природе или в истории» [6, с. 62]. Бытийный диалог с материей, обеспеченный опытом уяснения сути вещественно-эмпирической структуры мира, определяет архитектурное единство первой книги стихов поэта.

Однако, при всех эволюционно-дарвинистских коннотациях, присутствующих в структурно-семантической организации «Дикой порфиры» [24, с. 90], мирообраз М. Зенкевича ни в коей мере не ограничивается областью природных (геологических и биологически) феноменов. В стихотворениях поэта

постоянно акцентируется антропологическое измерение явленного материей универсума и подчеркивается «темное родство» человека с хтоническими первоисточками бытия (ср.: «О темное, утробное родство, / Зачем ползешь чудовищным последом / За светлым духом, чтоб разумным бредом / Вновь ожило все, что в пластах мертво?») («Темное родство») [8, с. 52]). Попытка уяснить существенные связи человеческого «я» с материальной первоизданностью характеризует практически все произведения, вошедшие в состав книги, и при этом в ее концептуальном «сверхсюжете» наблюдается движение из планетарно-космической области мира в глубины личностного микрокосма. Композиционный замысел «Дикой порфиры», раскрытый в рукописи поэта, предполагал ее деление на четыре раздела: «Металлы», «История», «Лирика» и «Переводы» [8, с. 628–629]. Несмотря на отсутствие этой градации стихотворений в издании книги, последовательность их расположения свидетельствует, что именно от макромира к микромиру направлен вектор рефлексивного постижения материи как онтологического абсолюта.

В стихотворениях, условно образующих вторую – «историческую» – часть книги, наиболее отчетливо эксплицирована антропологизация земного становления материи в его историческом и географическом проявлениях. В репрезентируемой в «Дикой порфире» концепции мироздания М. Зенкевич рассматривает историю цивилизации исключительно как естественную историю с точки зрения геологической и биологической эволюции, куда вписан и человек» [19, с. 122]. Для поэта принципиально важно показать неизбывную подчиненность человеческого «я» природным процессам развития всевластной материи и его включенность в таинственную динамику тварного движения вселенной. В таких стихотворениях, как «Марк Аврелий», «Коммод», «К Агуре-Мазде», «Вавилон», «Навуходоносор», «Поход Александра в Индию», «Нити парок», «Тени», «Двойник», «Валгалла», «На Волге», «Князь» на первый план выдвигается историческая или мифологическая личность, обладающая земной властью. При этом М. Зенкевич показывает, что царственный венец («порфира») не только не спасает человека от столкновения с хаосом природной первоизданности, но, напротив, заостряет чувство «темного родства» с бытийными первоначалами тварного мира. Властители древности испытывают на себе действие тайных сил природы, подчиняющих себе их волю и разум и ввергающих в бездну переживаний скрытых ритмов мировой материи (ср.: «И мясом кесари не сыты: / Рабы стихий – мы пасть должны, / и бегом солнц потрясены / Ристалищ огненных орбиты...») («Коммод») [8, с. 60]).

Именно «историко-мифологические» стихотворения поэта показывают, что эволюционно-природная концепция мира, при всей акцентированности ее естественно-научных данных, в поэтике «Дикой порфиры» интегрирована в более масштабную мифологическую систему мировосприятия, в которой научный эволюционизм – это только одна из граней постижения сущности бытия. В стихах М. Зенкевича складывается и утверждается миф о материи, в смысловой структуре которого астрономические, палеонтологические, геологические, биологические, географические, исторические и религиозные реалии предстают компонентами

единой всеобъемлющей мифопоэтической действительности. Соответственно, зенкевическая мифопоэтика концептуализирует соприкосновение человеческого «я» с материально-хтоническими первоосновами мира в их онтологической неизбывности. Поэтому исторический или мифологический герой в «Дикой порфире» всегда предстает в событийной точке осознания своей и общечеловеческой причастности к тайнам первоизданного хаоса материи. Адамизм в поэтике М. Зенкевича нацелен на представление человека как извечного Адама, которому открывается «темное родство» с многомерной структурой тварной вселенной. Как замечает П.А. Чеснялис, «адамист М.А. Зенкевич, обращаясь к этому миру, не может ограничить его только тем, что находится непосредственно на Земле», так как «для полноты принятия мира его лирическому субъекту необходимые и земные недра, и небесные» [23, с. 112]. Добавим, что в зенкевическом адамизме также значимы выход за пределы «этой» (материально-«посюсторонней») реальности и приближение к «той» (бесплотной-потусторонней) области бытия.

В этом отношении особый интерес вызывает стихотворение «Тени», в котором поэт предлагает собственное видение ценностно-смысловой сущности Одиссея – одного из наиболее востребованных мировой культурой героев греческой мифологии. Множественность различных творческих интерпретаций данного мифологического образа в мировой литературе свидетельствует о заложенном в нем сюжетном и характерологическом потенциале, который на разных стадиях развития литературного процесса позволяет соотносить Одиссея с самосознанием человека как такового. В русской поэзии XVIII–XX вв. образ Одиссея и мифологические обстоятельства его жизни складываются в устойчивый сюжетно-тематический и символический комплекс художественной рефлексии. Как констатирует Л.Л. Бельская, в творчестве разных поэтов образ этого античного героя «менялся, преображался, модернизировался, укрупнялся и превратился в символ вечного странника, бросившего вызов судьбе» [3, с. 13]. Представление об Одиссее как скитальце и искателе дороги домой, безусловно, является магистральным. В стихотворении К.Н. Батюшкова «Судьба Одиссея» (1814), заглавие и сюжет которого можно считать программными для дальнейшей поэтической «Одиссеи» в русской лирике, подчеркивается именно скитальческий и страдальческий аспект жизненного пути героя греческой мифологии: «Средь ужасов земли и ужасов морей / Блуждая, бедствуя, искал своей Итаки / Богобоязненный страдалец Одиссей» [2, с. 233]. В русской поэзии рубежа XIX–XX вв. Одиссей и его судьба как мифопоэтическая универсалия приобретают повышенное аксиологическое значение, так как способствуют многомерной верификации антиномичности человеческого микрокосма и вселенского макрокосма. Одиссей получает статус литературного архетипа, реализуемого в различных индивидуально-авторских мифопоэтических системах. Так, образ античного героя-странника эксплицируется в поэзии В.Я. Брюсова и Н.С. Гумилева, каждый из которых оказывает существенное влияние на формирование художественного самосознания М. Зенкевича. Поэтому обращение поэта к Одиссею как объекту его «адамистической» рефлексии видится вполне закономерным.

Однако герой греческой мифологии в зенкевической рецепции обнаруживает те качества, которые, как правило, редуцируются литературной традицией, но предельно комплементарны онтологической концепции «Дикой порфиры».

В предлагаемой статье мы рассмотрим символику и сюжетостроение стихотворения М. Зенкевича «Тени» в аспекте индивидуально-авторского осмысления образа Одиссея. Целью нашего исследования является структурно-семиотический и мифопоэтический анализ творческого восприятия поэтом греческой мифологии, репрезентируемого в данном тексте, и ее ценностно-смысловой интеграции в концептуальную модель аданизма, которая утверждается в архитектонике книги стихов «Дикая порфира». Представляется, что античный герой Одиссей в качестве объекта поэтической рефлексии лирического субъекта М. Зенкевича оказывается существенным слагаемым в системе мотивно-образных воплощений «адамистической» мифопоэтики книги «Дикая порфира» и эксплицирует принципиально важный для поэта модус взаимодействия человека и универсума. Кроме того, в статье предлагается опыт комментария к данному стихотворению, проясняющего характер творческой работы М. Зенкевича с образами и сюжетами греческой мифологии.

Итак, в стихотворении «Тени» поэт реконструирует один из эпизодов странствий Одиссея на пути из Трои в Итаку: посещение героем Аида с целью узнать свою судьбу у умершего прорицателя Тиресия. В «Античной библиотеке» Аполлодора сообщается, что Одиссей «отплыл в Океан и принес жертвы душам умерших. По совету Кирки он обратился за предсказаниями к прорицателю Тиресию и увидел души героев и героинь» [1, с. 96]. В поэме Гомера «Одиссея» эти события излагаются в одиннадцатой песни, детально показывающей соприкосновения героя с миром мертвых.

Отметим, что в античном миропонимании Океан являл собой первооснову мироздания, величайшую водную стихию, которая окружает весь земной мир и дает начала всем морям и рекам. При этом его расположение на западных рубежах известного мира соотносилось с границей жизни и смерти, а потому там предполагалась локализация входа в Аид – царство мертвых. Как указывает А.В. Подосинов, западные проливы в античной мифологической географии символизировали «выход в открытый Океан», а потому «воспринимались как нечто лимитрофное между жизнью и смертью», то есть понимались как область «между земным и загробным мирами» [18, с. 45], местом возможного соприкосновения живых с подземным бытием мертвых, вхождения в царство Аида. В стихотворении М. Зенкевича отсутствует упоминание о плавании Одиссея в Океан, однако мифологическая семантика этой области земного мира явно соотносима с концепцией «Дикой порфиры» в целом и с сущностью тех бытийных откровений, которые получает герой в преддверии подземного царства смерти. Для поэта принципиально важно явить Одиссея в лиминальной зоне между витальным и мортальным измерениями универсума, и именно соприкосновение «посюсторонней» (жизненной) и потусторонней (посмертной) реальностей обретает символическую и сюжетную реализации в стихотворении «Тени».

Рассматриваемый поэтический текст М. Зенкевича

написан в форме сонета, что подчеркнуто его «рамочным» обозначением. С одной стороны, очевидно, что «подзаголовок “сонет”, привлекающий внимание к форме стихотворения, активизирует акмеистское внимание именно к форме, к “сопротивлению материала”, которым особенно дорожил Н.С. Гумилев» [11, с. 120]. С другой – эксплицированная подзаголовком сонетная структура «Теней» указывает на принцип организации лирического сюжета. Как известно, композиционное строение сонета определяется развертыванием диалектической триады «тезис – антитезис – синтез», воплощаемой в строфической структуре текста: двух катренах и двух терцетах. Строгая сонетная форма стихотворения обусловлена «установленной логикой движения поэтической мысли: первый катрен – декларация темы, второй катрен – развитие лирической темы, доводящее ее напряжение до кульминации; развязка и разрешение конфликта совершаются в сдвоенных терцетах, причем наибольшую смысловую нагрузку принимает на себя, как правило, последняя строка – сонетный замок» [20, с. 17]. Конечно, такая структурная модель является инвариантной и допускает огромное множество ее вариативных реализаций, но при этом предполагает обязательное сохранение обозначенного сюжетостроения. Именно этот сонетный инвариант обуславливает характер лирической рефлексии М. Зенкевича над сущностью посещения Одиссеем Аида.

В первом катрене стихотворения изображается подземный мир мертвых, в котором первостепенное значение обретает жертвенная кровь:

«Как кружатся стервятники-орлы
Над падалью собаками разрытой,
Так к яме, кровью свежую политой,
Метнулись тени стаей со скалы» [8, с. 66].

В локализации потустороннего мира здесь акцентировано животно-биологическое начало: «орлы-стервятники» и «собаки» как символические воплощения небесного и земного начал, с поведением которых сравнивается жажда кровавого подношения тенями умерших, маркируют витальную материальность того мира, в котором разворачиваются события. Эти же «анималистические» художественные знаки, соотносимые с пространственными координатами изображаемого локуса («скалой» и «ямой»), определяют онтологическую вертикаль поэтического универсума, в которой «верх» и «низ» приобретают значения витальной упорядоченности мира и мортального хаоса. В свою очередь, «свежая кровь», метонимически обозначающая ритуал жертвенного подношения умершим, с одной стороны, предстает мистическим «медиатором» между «этим» и «тем» измерениями бытия, позволяющим умилизовать мертвых и воззвать к их онтологическому опыту, а с другой – символизировать витально-плотские устремления теней умерших, то есть вскрывает торжество материи (крови как органической субстанции) и в потустороннем мире.

В мифопоэтических представлениях традиционно отождествление «крови» и «красного цвета», так как они символизируют «страсть, подвижность, энергию» [10, с. 231], то есть динамику жизненных процессов. Поэтому «все жидкие субстанции (молоко,

мед и вино), которые с античных времен предлагают мертвым, духам и богам, являются воплощением крови, самого драгоценного дара из всех возможных» [10, с. 231]. Соответственно, вполне закономерно, что в поэтике «Дикой порфиры» «красный цвет» является одной из мотивно-образных доминант и обозначает прежде всего ««плотский» цвет мяса и крови» [14, с. 20]. Физиологическое («натуралистическое») постулирование «кровоаво-красного» начала в природном и человеческом измерениях бытия свойственно большинству стихотворений книги (ср., например: «Но как ярка, как кровеносна / Твоя железистая плоть!» [8, с. 44]; «И крови красный гул и мозга жирный груз / Сложить к подножию твоих великолепий» [8, с. 55]; «Под бледною плевой кровоподтеки / И внутренности иссиня-черны» [8, с. 57]; «Чтоб вымерших несчетных тварей / Чудовищная кровь и слизь, / Свой хаос обуздав в пожаре, / В тебе ядром огня слились!» [8, с. 62]). В стихотворении «Тени» эта общия для «Дикой порфиры» семантика «крови» как телесной энергии, сопряженной с движением материи, конечно, сохраняется, однако в ней проступает и значение сакральной связи между разнородными мирами, то есть «кровь» здесь также способствует установлению онтологической вертикали «земное (живое) – подземное (мертвое)».

Однако сюжетно-образным центром в первом катрене стихотворения являются именно «тени», маркированные сильной позицией заглавия текста. Изображение теней умерших, жаждущих жертвенной крови, устанавливает контекстуальные связи с «Одиссеей» Гомера, в которой подробно репрезентированы души мертвых, слетающиеся к кровавому жертвеннику:

«Сам я барана и овцу над ямой глубокой зарезал;
Черная кровь полилася в нее, и слетелись толпою
Души усопших, из темныя бездны Эреба
поднявшись:

Души невест, малоопытных юношей, опытных старцев,

Дев молодых, о утрате недолгия жизни скорбящих,
Бранных мужей, медноострым копьём пораженных смертельно

В битве и брони, обрызганной кровью, еще не сложивших.

Все они, вылетев вместе бесчисленным роем из ямы,

Подняли крик несказанный; был схвачен я ужасом бледным» [5, с. 136].

По наблюдениям А.Ф. Лосева, в одиннадцатой песне «Одиссеи» обнаруживается «почти вся история представлений о тенях умерших» [15, с. 30], раскрывающаяся в шести вариантах-«ступенях» осмысления посмертного состояния души, пребывающей в подземном царстве мертвых. Души умерших у Гомера предстают в виде птиц, «порхающих теней», душ героев, обладающих «глубокими переживаниями», душ, сохраняющих свои земные ипостаси, страдающих грешников, души, совмещающей посмертное бытие и в подземном, и в небесном мирах [15, с. 30–32]. В стихотворении М. Зенкевича подобная дифференциация отсутствует, так как в его мифопоэтике оказывается важным явить мир мертвых как таковой, как область

соприкосновения бестелесной «тени» с материальной «кровью». Лирический субъект в своем рефлексивном представлении мифологических событий «сворачивает» многомерность обликов и ипостасей умерших душ в единый знак «тени», который суммирует посмертное бытие человека. При этом, помимо античных мифологических смыслов, здесь проступает и зенкевичская рецепция символистских аспектов «теневого» мира. Как указывает А. Ханзен-Лёве, в раннем русском символизме «тени – это обманчивые, прельщающие и наводящие страх призраки», которые «принимают образ самостоятельных существ» или позволяют узреть в них «персонифицированные проекции своих собственных (бессознательных) представлений» [22, с. 231]. В этом отношении «метнувшаяся стая теней» может восприниматься как моральное отражение витальной души героя, а его магическое заклинание их сущности оказывается опытом «всматривания» в смерть, что эксплицируется в дальнейшем развитии лирического сюжета. Одиссей как герой стихотворения и антропологический центр моделируемой поэтической реальности появляется во втором катрене, образующем антитезу первому по критерию «макрокосм (подземный мир теней)» – «микроскосм (мир человеческого «я»):

«И Одиссей у жертвенной золы,
Подняв копьё сурово для защиты,
Их зыбкий образ – лик давно забытый –
Старался угадать среди красной мглы» [8, с. 66].

Античный герой здесь изображается на границе между витальной и моральной областями миропорядка, что определяет его экзистенциальное напряжение. Укажем, что «суровость» Одиссея здесь коррелирует с декларацией причастности «темному» измерению бытия этого героя в стихотворении В. Брюсова «Одиссей» (1907): «Певцами всей земли прославлен / Я, хитроумный Одиссей, / Но дух мой темен и отравлен, / И в памяти гнездится змей» [4, с. 524]. Однако если в брюсовской версии акцентированы слава и хитроумие мифологического скитальца, то у М. Зенкевича Одиссей обнаруживает свою земную профанность перед сакральной силой мертвых. Выступая в жреческой ипостаси заклинателя духов, совершающего обряд инвокации, он сохраняет свою царственно-воинскую роль («Подняв копьё сурово для защиты»), однако при этом, в отличие от гомеровской поэмы герой готов обороняться не мечом (ср.: «Сам же я меч обнажил изощренный и с ним перед ямой / Сел, чтоб мешать приближаться безжизненным теням усопших» [5, с. 136]), а копьём. Думается, что зенкевичская мена оружия определяется символикой «копья», которое в мифопоэтике обладает «осевым» смыслом и означает «мужское начало, фаллос, дарующий жизнь, силу, плодородие, воинскую доблесть, жезл волшебника» [12, с. 147]. «Копьё» в руках Одиссея предстает не столько оружием воина, сколько магическим орудием соединения бытийных «верха» и «низа», живых и мертвых, «посюстороннего» и потустороннего, то есть может восприниматься в качестве предмета-«охранителя» и предмета-«проводника».

Принципиально важно то, что, соприкасаясь с «теневым» миром загробного царства и всматриваясь в его явления, Одиссей стремится «угадать» «лик давно забы-

тый». В контексте античного мифа это связано с узнаванием героем умерших родных и близких (в частности – друга Ельпенора и матери Антиклеи). В «адамистическом» контексте «Дикой порфиры» «давно забытое» приобретает семантику прозрения тайных сил бытия, в которых жизнь и смерть не столько противопоставлены, сколько соотносимы в едином саморазвитии мировой материи. Соответственно, в этой точке сюжетного развертывания текста вскрываются подступы Одиссея к постижению «темного родства» с первоизданностью природного хаоса.

Как видно, катрены стихотворения сюжетно со-противопоставляются на основе «внешнего» и «внутреннего» аспектов актуализации Одиссея в мифопоэтической реальности. В терцетной же части совершается переход к ценностно-смысловому постижению «я» античного героя как архетипического воплощения человеческого предстания перед «давно забытым ликом» онтологической тайны мира, то есть его материально-хтоническим естеством. В первом терцете лирический субъект проявляет себя в качестве «голоса», зывающего к герою-Одиссею с позиции бытийного всеведения и наставляющего его в свершении обрядовой процедуры инвокации умерших:

«Поэт, когда средь кликов и веселий
Прослышишь хруст и шелест асфоделей,
Аиду возлиянье приготовь» [8, с. 66].

В этой точке лирического сюжета эксплицируется та ипостась Одиссея, которая в традиционных мифологических и литературных осмыслениях данного образа, как правило, нивелирована. Античный герой, сопрягаемый прежде всего с мифологемой пути и странствий, конечно, суммирует в себе различные общественные, бытовые и экзистенциальные проявления человеческого «я». А.Ф. Лосев, обобщая социально-поведенческие и психологические ипостаси Одиссея в поэме Гомера, указывает, что он – «глубочайший патриот, храбрый воин, величайший страдалец, тончайший дипломат, мудрейший и искуснейший оратор, купец, предприниматель и расчетливый хозяин, герой, доходящий до самохвальства, изворотливый авантюрист, женолюб, чувствительный и слезоточивый человек интимных переживаний, делец и пройдоха, прекрасный семьянин и жестокий палач» [16, с. 296]. При всем разнообразии «ролевых» воплощений греческого героя, отмеченных исследователем, среди них отсутствуют те, которые обнаруживает в Одиссее М. Зенкевич: ипостаси «поэта» и «жреца». Их совмещение в бытийной позиции человека, постигающего «темное родство» с первоизданной материей, свидетельствует, что античный герой в «адамистической» концепции поэта является не только и не столько воплощением царственности и волевого самоопределения, сколько мистиком, взыскающим тайны мира. Именно поэтому Одиссеей М. Зенкевича актуализируется на пороге Аида, имя которого в стихотворении обозначает одновременно и «владыку царства мертвых», и «само царство» [17, с. 51].

Конечно, сопряжение Одиссея с инобытием в модернистской поэзии начала XX века свойственно не только М. Зенкевичу. Так, в цикле Н.С. Гумилева «Возвращение Одиссея» (1909) в судьбе античного ге-

роя также акцентировано соприкосновение с потусторонним миром (ср.: «Так! Но кто, подобный коршуну,
/ Над моей душою носится, / Словно манит к року горшечу,
/ С новой кручи в бездну броситься» [7, с. 227]; «Ну, собирайся со мною в дорогу, / Юноша светлый,
мой сын Телемах! / Надо служить беспощадному богу,
/ Богу Тревоги на черных путях» [7, с. 229]; «И снова
ринусь грудью в ночь / Увидеть бездну грозную» [7, с. 232]). Однако гумилевский Одиссей все же предстает средоточием волевого освоения земных пределов универсума, и потому его контакт с инобытием мыслится вариантом стоической борьбы и сдвигается в будущее. У М. Зенкевича же на первый план выдвигается онтологическое вхождение в темное и неведомое иномирие – смертную область Аида, в которой смертному человеку открывается сущность миропорядка.

Представляя Одиссея в качестве поэта (певца и пророка истины), М. Зенкевич тем самым наделяет его статусом подлинного «медиатора» между витальным и смертным измерениями бытия. При этом шумное беснование душ умерших («клики и веселья») ценностно снижаются в сравнении с природно-мифологической «вкрадчивостью» («хрустом и шелестом») потусторонних цветов – «асфоделей», которые, согласно античной мифологии, растут в подземном царстве Аида, даруя забвение теням умерших, и являются «погребальным символом смерти и скорби» [12, с. 16]. Поэтому «возлиянье Аиду» мыслится как акт поэтического и магического приобщения к онтологической первоизданности универсума, что пуантируется во втором сонетном терцете:

«Пусть, налетев, бесплотные виденья
Угрюмо пьют твою густую кровь,
Вещая тайны сумрака и тленья!» [8, с. 66]

Именно ценностное принятие мрачного торжества «теней» (бестелесных душ умерших) оказывается сущностным результатом вхождения Одиссея в Аид. Здесь акцентирована семантическая мена «крови» как материального проводника в бестелесный потусторонний мир: кровь жертвенных животных, явленная в первом катрене сонета, оборачивается кровью самого античного героя («твою густую кровь»). Эта трансформация символизирует прямое приобщение Одиссея посредством витальной субстанции к онтологическим первоосновам универсума. Согласно греческому мифу, судьбу Одиссею предсказывает прорицатель Тиресий, ради общения с душой которого герой и приходит в мир мертвых. В стихотворениях М. Зенкевича этот мифологический персонаж отсутствует, а его пророческими функциями наделяется вся «стая бесплотных видений», что призвано подчеркнуть универсальность открываемой «теньями» перспективы миропорядка, ожидающей не только взыскающего тайны античного героя, но и любого человека. Откровение о «тайнах сумрака и тленья», вынесенное в сильную позицию «сонетного замка», предстает раскрытием всеисилия мировой материи, которая в своем саморазвитии обрекает все формы существования на исчезновение и возвращение к первоизданному хаосу. Соответственно, это знание, получаемое Одиссеем в царстве мертвых, мыслится непреложным законом мироздания, и его свободное принятие чело-

веческим «я» маркирует сакральное возвышение героя (как «поэта» и «жреца») над материально-хтонической сущностью бытия.

Думается, что Одиссей в стихотворении М. Зенкевича явно воплощает отмеченную Вяч. Ивановым «тоску по искуплению и освобождению человеческого духа, этого прикованного Прометея» [9, с. 44]. Жажда духовного преобразования и стоическое «всматривание» в «давно забытый лик» первозданной материи аксиологически сближает греческого героя с лирическим «я» в стихотворении М. Зенкевича «Сумрачный бог», завершающем книгу «Дикая порфира» и пуантирующем ее смыслы: «Сумрачный бог многоцветного мира, / Творческий дух, не познавший себя, / Мчусь я по гуще тягучей эфира, / Сонную волю на токи дробя» [8, с. 84]. Именно творческий дух человека наделяется поэтом способностью постигать материальный макрокосм и соотносить с ним личностный микрокосм, и Одиссей (как герой античной мифологии и как «человек вообще») мыслится одним из вариантов такого человеческого проникновения в сущность бытийных первопричин.

Таким образом, в стихотворении М. Зенкевича «Тени» предлагается индивидуально-авторское видение Одиссея как универсального образа мировой культуры.

В восприятии поэта античный герой, вопреки сложившейся литературной традиции, предстает не в воинской и скитальческой ипостасях, а в обликах «жреца» и «поэта». Это, во-первых, эксплицирует возможности Одиссея постичь сущность потустороннего мира, а во-вторых, указывает на смысловые связи данного образа с поэтическим «я» М. Зенкевича, наделяющего мифологического героя статусом своеобразного alter ego лирического субъекта «Дикой порфиры». Репрезентируемое в тексте событие посещения Одиссеем царства мертвых оказывается принципиально важным в «адамистической» концепции поэта, так как оно позволяет вскрыть приобщение человека к мортальной области мира и его соприкосновение с хтонической первозданностью универсума. Художественная символика и сюжетостроение данного поэтического текста, обусловленное его сонетной формой, раскрывают понимание М. Зенкевичем судьбы Одиссея как процесса постижения «темного родства» с хаосом мировой материи. Соответственно, в мифопоэтике «Дикой порфиры» герой античной мифологии оказывается бытийным проводником онтологической тайны всевластия «сумрака и тленья» и носителем духовных способностей соизмерения своего микрокосма с вселенским макрокосмом.

Библиографический список

1. *Аполлодор*. Мифологическая библиотека. Л.: Наука, 1972. 216 с.
2. *Батюшков К.Н.* Опыты в стихах и прозе. М.: Наука, 1977. 607 с.
3. *Бельская Л.Л.* Судьба Одиссея в русской поэзии // *Русская речь*. 2006. № 5. С. 3–14.
4. *Брюсов В.Я.* Собрание сочинений: В 7-ми томах. Т. 1. Стихотворения. Поэмы. 1892–1909. М.: Художественная литература, 1973. 672 с.
5. *Гомер*. Одиссея / Пер. В.А. Жуковского. М.: Правда, 1984. 320 с.
6. *Гордоцкий С.М.* М. Зенкевич. «Дикая порфира» // *Акмеизм в критике*. 1913–1917 / Сост. О.А. Лекманов и А.А. Чабан. СПб.: Гуманитарная Академия; Изд-во Тимофея Маркова, 2014. С. 61–62.
7. *Гумилев Н.С.* Полное собрание сочинений: В 10-ти томах. Т. 1. Стихотворения. Поэмы (1902–1910). М.: Воскресенье, 1998. 502 с.
8. *Зенкевич М.А.* Сказочная эра: Стихотворения. Повесть. Беллетристические мемуары. М.: Школа-пресс, 1994. 688 с.
9. *Иванов Вяч.И.* *Marginalia* // *Труды и дни*. 1912. № 4–5. С. 38–45.
10. *Кирло Х.* Словарь символов: 1000 статей о важнейших понятиях религии, литературы, архитектуры, истории. М.: ЗАО Центрполиграф, 2010. 525 с.
11. *Кихней Л.Г., Ламзина А.В.* Специфика «рамочного текста» в книгах М.А. Зенкевича «Дикая порфира» и «Под мясной багрянницей» // *Филологический класс*. 2021. Т. 26. № 3. С. 112–124.
12. *Кутер Дж.* Энциклопедия символов. М.: «Золотой век», 1995. 402 с.
13. *Лекманов О.А.* Книга об акмеизме // *Лекманов О.А.* Книга об акмеизме и другие работы. Томск: «Водолей», 2000. С. 7–184.
14. *Лекманов О.А.* О трех акмеистических книгах: М. Зенкевич, В. Нарбут, О. Манделъштам. М.: Intrada, 2006. 124 с.
15. *Лосев А.Ф.* Античная мифология в ее историческом развитии // *Лосев А.Ф.* Мифология греков и римлян. М.: Мысль, 1996. С. 6–680.
16. *Лосев А.Ф.* Гомер. М.: Молодая гвардия, 2006. 400 с.
17. *Мифы народов мира*. Энциклопедия: В 2-х томах. Т. 1. М.: Советская энциклопедия, 1991. 671 с.
18. *Подосинов А.В.* Куда плавал Одиссей? О географических представлениях архаической эпохи. М.: Языки славянских культур, 2015. 200 с.
19. *Тыртышкина Е.В., Чеснялис П.А.* Эстетика адамизма: лирика М. Зенкевича 1910-х годов // *Идеи и идеалы*. 2017. № 3 (33). Т. 2. С. 117–131.
20. *Федотов О.И.* Сонет. М.: РГГУ, 2011. 610 с.
21. *Филатов А.В.* Содержание понятия «адамизм» и состав адамического мифа Н.С. Гумилева // *Stephanos*. 2017. № 3 (23). С. 117–125.
22. *Ханзен-Лёве А.* Русский символизм. Система поэтических мотивов. Ранний символизм. СПб.: Академический проект, 1999. 512 с.
23. *Чеснялис П.А.* Эстетика и поэтика адамизма в ранней лирике В. Нарбута и М. Зенкевича. Дисс. ... канд. филол. наук / Новосибирск: НГПУ, 2015. 149 с.
24. *Rusinko E.* Adamism and Acmeist Primitivism // *Slavic and East European Journal*. 1988. Vol. XXXII. P. 84–97.

References

1. *Apollodoros*. Mythological Library. Leningrad: Nauka, 1972. 216 p.
 2. *Batyushkov K.N.* Experiments in poetry and prose. Moscow: Nauka, 1977. 607 p.
 3. *Belskaya L.L.* The Fate of Odysseus in Russian poetry. In: Russian speech. 2006, no. 5, pp. 3–14.
 4. *Bryusov V.Y.* Collected works: In 7 volumes. Vol. 1. Verses. Poems. 1892–1909. Moscow: Artistic Literature, 1973. 672 p.
 5. *Homer*. *Odyssey* / Translated by *V.A. Zhukovsky*. Moscow: Pravda, 1984. 320 p.
 6. *Gorodetsky S.M.* M. Zenkevich. “Wild porphyry”. In: *Acmeism in criticism. 1913–1917 / Comp. O.A. Lekmanov and A.A. Chaban*. St. Petersburg: Humanitarian Academy; Timofey Markov Publishing House, 2014. Pp. 61–62.
 7. *Gumilev N.S.* Complete works: In 10 volumes. Vol. 1. Verses. Poems (1902–1910). Moscow: Sunday, 1998. 501 p.
 8. *Zenkevich M.A.* Fairytale Era: Poems. Story. The Fictional memoir. Moscow: School-press, 1994. 688 p.
 9. *Ivanov V.I.* Marginalia. In: *Works and days*. 1912, no. 4–5, Pp. 38–45.
 10. *Kirilo H.* Dictionary of symbols: 1000 articles about the most important concepts of religion, literature, architecture, history. Moscow: Tsentrpoligraf, 2010. 525 p.
 11. *Kikhney L.G., Lamzina A.V.* The specifics of the “framework text” in the books “Wild porphyry” and “Under the meat purple” by M.A. Zenkevich. In: *Philological class*. 2021, vol. 26, no. 3, Pp. 112–124.
 12. *Cooper J.* The Encyclopedia of symbols. Moscow: “The Golden Age”, 1995. 398 p.
 13. *Lekmanov O.A.* The book about the acmeism. In: *Lekmanov O.A.* The book about the acmeism and other works. Tomsk: “Aquarius”, 2000. Pp. 7–184.
 14. *Lekmanov O.A.* On the three acmeistic books: M. Zenkevich, V. Narbut, O. Mandelstam. Moscow: Intrada, 2006. 124 p.
 15. *Losev A.F.* Ancient mythology in its historical development. In: *Losev A.F.* *Mythology of the Greeks and Romans*. Moscow: Mysl, 1996. Pp. 6–680.
 16. *Losev A.F.* *Homer*. Moscow: Molodaya gvardiya, 2006. 400 p.
 17. *Myths of the peoples of the world*: In 2 volumes. Vol. 1. Moscow: Soviet encyclopedia, 1991. 671 p.
 18. *Podosinov A.V.* Where did Odysseus sail? On geographical representations of the archaic epoch. Moscow: Languages of Slavic cultures, 2015. 200 p.
 19. *Tyryshkina E.V., Chesnalis P.A.* Aesthetics of adamism: lyrics by M. Zenkevich of the 1910s. In: *Ideas and Ideals*. 2017, no. 3 (33), vol. 2, Pp. 117–131.
 20. *Fedotov O.I.* Sonnet. Moscow: RSUH, 2011. 610 p.
 21. *Filatov A.V.* The content of the concept of “adamism” and the composition of the Adamic myth of N.S. Gumilev. In: *Stephanos*. 2017, no. 3 (23), Pp. 117–125.
 22. *Hanzen-Löve A.* Russian Symbolism. The system of poetic motifs. Early Symbolism. St. Petersburg: Academic Project, 1999. 512 p.
 23. *Chesnalis P.A.* Aesthetics and poetics of adamism in the early lyrics by V. Narbut and M. Zenkevich. Candidate thesis in Philology, Novosibirsk: NSPU, 2015. 149 p.
 24. *Rusinko E.* Adamism and Acmeist Primitivism. *Slavic and East European Journal*. 1988. Vol. XXXII. Pp. 84–97.
-
-

АЛЕКСЕЕВА Е.Н.

кандидат физико-математических наук, доцент, проректор по учебной деятельности, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: alexeeva_e_n@mail.ru

ALEKSEEVA E.N.

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Assistant Professor, Vice Rector for Academic Affairs, Orel State University
E-mail: alexeeva_e_n@mail.ru

ОБ АКТУАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ON THE ACTUALIZATION OF THE CONTENT OF THE METHODOLOGICAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF MATHEMATICS IN THE CONDITIONS OF INDIVIDUALIZATION OF EDUCATION

В статье рассматриваются вопросы актуализации содержательного компонента методической системы подготовки будущего учителя математики с целью повышения качества педагогического образования в контексте развития парадигмы индивидуализации обучения математике. Представлен опыт Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева по проектированию и реализации программ магистратуры с вариативной предметно-методической составляющей.

Ключевые слова: методическая линия индивидуализации обучения в курсе теории и методики обучения математике, профессионально-педагогическая направленность математической подготовки будущего учителя математики, методическая составляющая курса элементарной математики, вариативная составляющая образовательной программы.

The article deals with the issues of actualizing the content component of the methodological system of training a future mathematics teacher in order to improve the quality of pedagogical education in the context of the development of the paradigm of individualization of teaching mathematics. The experience of the Orel State University named after I.S. Turgenev on the design and implementation of master's programs with a variable subject-methodological component is presented.

Keywords: methodical line of education individualization in the course of theory and methodology of teaching mathematics, professional and pedagogical orientation of the mathematical training of the future mathematics teacher, methodological component of the course of elementary mathematics, variable component of the educational program.

В настоящее время формирование методической компетентности будущего учителя математики, в том числе в контексте индивидуализации образования, является крайне актуальной задачей, стоящей перед системой высшего педагогического образования, и ее решение требует от вузов новых подходов к определению содержания методической подготовки студентов.

Компетентностная модель выпускника вуза, которому присваивается квалификация учителя математики, предполагает овладение им на достаточном для ведения профессиональной деятельности уровне методикой обучения математике как самостоятельной научной областью. При этом ведущая роль в системе методической подготовки будущего учителя математики традиционно отводится специализированной дисциплине, изучаемой, как правило, на старших курсах, – курсу теории и методики обучения математике. В условиях развития парадигмы индивидуализации школьного математического образования в курсе теории и методики обучения математике целесообразно выделение отдельной содержательной линии, направленной на формирование методической компетентности будущих педагогов в рассматриваемом контексте.

Принимая позицию большинства исследователей, что курс теории и методики обучения математике состоит из методологического, исторического и методическо-

го разделов ([5]), считаем, что темы, соответствующие рассматриваемой методической линии индивидуализации обучения математике, могут быть включены в содержание указанных трех основных разделов курса теории и методики обучения математике, осваиваемого на двух уровнях в рамках педагогических программ бакалавриата и магистратуры соответствующего профиля.

В методологический раздел дисциплины, предназначенной для освоения на уровне бакалавриата, можно включить освоение теоретических основ индивидуализации обучения математике в школе и основных подходов к проектированию и реализации индивидуальных образовательных программ обучения математике в школе для учащихся с особыми образовательными потребностями. Если же курс теории и методики обучения математике предназначен для освоения на углубленном уровне в рамках освоения программы магистратуры, в методологический раздел курса в контексте содержательной линии индивидуализации обучения математике могут быть включены темы, направленные на изучение основных компонентов методической системы обучения и воспитания математически одаренных детей, содержательно-организационных этапов проектирования индивидуальных образовательных траекторий обучения математике для школьников, обладающих ярко выраженными математическими способностями.

В исторический раздел теории и истории обучения математике программ бакалавриата и магистратуры также могут быть включены темы рассматриваемой содержательной линии. Например, можно рассмотреть со студентами на уровне бакалавриата влияние концепций индивидуализации образовательной деятельности И. Унта, А.С. Границкой, А.А. Кирсанова, В.Д. Шадрикова и других ученых на развитие технологий индивидуализации обучения математике, а на уровне магистратуры – становление системы дифференцированного и индивидуализированного обучения математически одаренных школьников в системе российского образования, в т.ч. в специализированных школах, в СУНЦ, в образовательном центре «Сириус».

В методический раздел теории и методики обучения математике в контексте содержательной линии индивидуализации обучения математике целесообразно систематизировать изучение методики отбора и составления систем индивидуальных заданий по математике, логико-дидактический и методический анализ видов учебной деятельности обучающихся, форм контроля и технологий обучения, а также задачного материала по отдельным линиям школьного курса математики (углубленный уровень) в рамках реализации индивидуального подхода к обучению математике в рамках урочной и внеурочной деятельности, предусмотрев различную степень предметно-методического углубления для освоения обучающимися по программам бакалавриата и магистратуры.

Однако надо признать, что число учебных часов, предусмотренных на изучение одной дисциплины не так велико, чтобы и основательно погрузить студентов в методологию курса в целом, и, тем более, обеспечить формирование на достаточном уровне специальную методическую компетентность будущего учителя к работе в условиях индивидуализации обучения математике.

Очевидно, что содержательный компонент методической системы подготовки будущего учителя математики следует рассматривать шире, чем содержание одной дисциплины теории и методика обучения математике, методическая компетентность будущего учителя математики может и должна развиваться в течение всего периода освоения программы высшего образования, в частности, при изучении математических дисциплин, начиная с первого курса, а также при изучении сквозного курса элементарной математики.

Прежде всего, необходимо обеспечить связь содержания каждого специального математического курса (алгебры, математического анализа, аналитической геометрии, математической логики, теории вероятностей, математической статистики и т.д.) с курсом школьной математики. Содержание специализированных математических дисциплин, которые осваивают будущие учителя математики, должны быть научно обоснованы и практически значимы с точки зрения будущей профессиональной деятельности студентов. Именно профессионально ориентированное освоение математических дисциплин должно мотивировать будущего учителя математики к анализу учебно-методического, в том числе проблемного материала, к решению различными способами школьных математических задач, связанных с изучаемыми математическими дисциплинами и разде-

лами высшей математики, особенно в части решения школьных задач высокого уровня сложности, к обоснованному выбору наиболее оптимального из возможных решений.

Проблема формирования методической компетентности будущего учителя математики в ходе освоения ими специальных математических дисциплин поднималась рядом исследователей (например, П.И. Кибалко [1], Н.В. Сидоровой [2]). Наибольшую ценность представляют исследования, в которых методическая подготовка будущего учителя математики рассматривается с точки зрения системно-деятельностного подхода в обучении (например, в исследованиях Н.В. Дударевой [3], О.И. Чикуневой [4]). Однако в данных работах исследуются только отдельные аспекты методической подготовки студентов, например, математическая задача изучается как средство формирования отдельных методических умений будущих педагогов-предметников.

Наиболее целостная концепция математической подготовки будущего учителя математики с учетом ее профессионально-педагогической направленности, разработанная А. Г. Мордковичем ([6]), основана на принципах фундаментальности, бинарности, ведущей идеи и непрерывности. В более поздних отечественных исследованиях к данным принципам профессионально-педагогической направленности математической подготовки будущего учителя математики были добавлены принципы информатизации и комплексного подхода. В то же время, следует отметить, что на практике содержание математической подготовки будущих учителей математики в вузе является достаточно инертным и остается неизменным на протяжении нескольких десятилетий.

Нами предложен переход к следующему уровню интеграции предметно-методической подготовки. Считаем важным предусмотреть в содержании методической системы подготовки будущего учителя специальные предметно-методические элементы, встроенные тематически в содержание математических дисциплин в структуре образовательных программ бакалавриата, направленных на подготовку учителя математики. На наш взгляд, при изучении математических дисциплин (таких как алгебра, математический анализ, теория вероятностей и др.) должна быть обеспечена не только связь каждой фундаментальной математической дисциплины с элементарной математикой в контексте логико-математического анализа содержания школьного курса математики, но и освоены уникальные методические подходы к обучению школьников решению задач высокого уровня сложности. Для будущего учителя не достаточно изучить математические дисциплины, он должен понимать значение приобретенных фундаментальных математических знаний для использования их в дальнейшей педагогической деятельности. Установление строгих связей между отдельными темами в содержании математических дисциплин и соответствующими линиями школьного курса математики позволит студентам освоить методы решения математических задач повышенного уровня сложности, познакомиться с олимпиадными идеями, позволяющими решать нестандартные задачи высокого уровня сложности без прямого применения аппарата высшей математики, а главное, поможет будущим педагогам

освоить методические подходы к обучению решению таких задач школьников. Формирование соответствующих предметно-методических компетенций у будущего учителя математики представляет наибольший интерес именно в контексте его готовности к индивидуализированному обучению математике школьников, обладающих математическими способностями.

Предлагаемый нами подход к построению предметной математической подготовки будущего учителя математики полностью согласуется с требованиями ФГОС ВО к результатам освоения программ бакалавриата педагогической направленности, в которых предусмотрена исключительно одна общепрофессиональная компетенция ОПК-8: «Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний» ([7], [8]), направленная на предметную подготовку в соответствии с профилем образовательной программы. При этом данная компетенция направлена исключительно на готовность выпускника осуществлять педагогическую деятельность, что и должно определять особое профессионально-ориентированное содержание читаемых математических курсов.

В рамках исследования нами был осуществлен анализ представленных на официальных сайтах вузов реализуемых ими образовательных программ бакалавриата, направленных на подготовку учителя математики, на предмет наличия четко выраженной содержательной связи классических математических дисциплин и школьного курса математики (на примере двух математических дисциплин, входящих в структуру образовательных программ – математического анализа и алгебры). Нами был проведен анализ содержания дисциплин (в структуре рабочих программ дисциплин) на предмет наличия специализированных разделов, тем занятий, направленных на установление связи изучаемого материала со школьным курсом математики, а также был осуществлен анализ оценочных материалов по данным дисциплинам на предмет наличия заданий, направленных на определение понимания связи изучаемого математического курса со школьным курсом математики, а также заданий, позволяющих оценить уровень освоения будущими учителями математики перекрестных методов решения школьных математических задач и владение отдельными олимпиадными идеями, помогающими решить математические задачи повышенного уровня сложности. Анализ 48 основных образовательных программ высшего образования (уровень – бакалавриат), реализуемых по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность которых соответствует подготовке учителя математики, показал, что только в 8 образовательных программах бакалавриата (17 %) отдельные темы, направленные на изучение связи соответствующего раздела высшей математики с линией школьного курса математики, включены в содержание математических курсов. И это определенная проблема в контексте обеспечения профессиональной ориентации содержания предметной подготовки будущих учителей математики.

Далее нами был проведен сравнительный анализ содержания выбранных дисциплин (математический анализ и алгебра) в структуре программ бакалавриата

педагогического профиля и содержания этих же дисциплин, но включенных в программы бакалавриата иных профилей. В частности, для такого сравнительного анализа были выбраны реализуемые в российских университетах программы бакалавриата по направлениям подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), для которых один из профилей математика, и программ бакалавриата по направлениям подготовки 01.01.01 Математика, 01.03.04 Прикладная математика. Проведенный анализ показал, что по пути единого содержания математических дисциплин для будущих математиков и будущих учителей математики идут многие вузы.

В то же время, сравнивая общепрофессиональную компетенцию ОПК-8, установленную ФГОС ВО к результатам освоения программ бакалавриата педагогического профиля с компетенциями, установленными ФГОС ВО для программ высшего образования математического профиля, становится очевидной необоснованность идентичности содержания математических дисциплин, включаемых разработчиками в образовательные программы бакалавриата педагогического и иных профилей. Например, для направления подготовки бакалавриата 01.03.01 Математика предусмотрены совершенно иные общепрофессиональные компетенции, направленные на математическую подготовку будущего специалиста: ОПК-1 «Способен применять фундаментальные знания, полученные в области математических и (или) естественных наук, и использовать их в профессиональной деятельности» и ОПК-2 «Способен разрабатывать, анализировать и внедрять новые математические модели в современных естествознании, технике, экономике и управлении».

Приведем пример, иллюстрирующий предлагаемое нами направление актуализации содержания методической подготовки будущих учителей математики. В образовательных программах бакалавриата (математического, технического и других профилей), предусматривающих освоение курса «Математический анализ» изучаются темы: «Дифференциальное исчисление функций одной переменной», «Основные теоремы дифференциального исчисления. Правило Лопитала. Формула Тейлора», «Исследование функции и построение графиков», на изучение которых отводится достаточное количество часов (как правило, 36–48 ч аудиторных занятий). Анализ рабочих программ дисциплины «Математический анализ», включенных в программы бакалавриата и размещенных на официальных сайтах вузов, ведущих подготовку учителей математики, показывает, что данный материал студентам – будущим педагогам преподается в стандартном формате, как и студентам других профилей.

Изучая данную тему, студенты воспринимают ее исключительно в контексте освоения фундаментальной математики. В то же время, нестандартные задачи школьного курса математики, требующие от школьников владения функциональным и функционально-графическим методами решения, регулярно встречаются на олимпиадах, включаются в ЕГЭ.

В частности, к таким заданиям относится задача с параметром повышенного уровня сложности. Функциональные методы решения задач с параметром и функционально-графические методы решения задач

с параметрами и особенности методики обучения решению таких задач школьников, как правило, остаются за границами формируемой методической компетентности будущего учителя математики. В то же время задачи с параметрами такого типа включаются в ЕГЭ по математике (задание 17 ЕГЭ). Чаще всего, учителя даже не разбирают с учащимися задачи данного типа, считая их заданиями высокого уровня сложности. Статистика показывает, что ежегодно более 80 % учащихся даже не приступают к выполнению задания с параметром, а справляются с ним менее 3 % выпускников.

В ходе проводимого исследования нами была разработана и апробирована на базе Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева система мониторинга уровня предметно-методической подготовки будущих учителей математики ([9]). Было выявлено, что только 19 % студентов выпускного курса обучающихся по программе бакалавриата, успешно освоивших все математические и методические дисциплины, справились с решением предложенной задачи с параметром повышенного уровня сложности, решаемой функционально-графическим методом (методом «мажорант»).

Для обучения решению задач с параметрами в профильные образовательные программы среднего общего образования включают специализированные элективные курсы, которые дополняют и развивают содержание основного курса алгебры, обеспечивают возможности организации дифференцированного обучения математике и условия для качественной подготовки к ЕГЭ, формируют у учащихся умения и навыки исследовательской деятельности, создают условия для формирования индивидуальной образовательной траектории наиболее мотивированных обучающихся.

Для обеспечения готовности выпускника вуза – молодого учителя математики к проектированию и реализации такого специализированного элективного курса целесообразно в содержание курса математического анализа включить специальную тему «Решение задач с параметром повышенной сложности в школьном курсе математики с использованием функционального и функционально-графического методов», предусмотрев практические занятия, направленные на освоение студентами соответствующих методов решения.

Аналогично можно рассматривать возможность интеграции с линиями школьного курса математики и других тем изучаемых студентами математических дисциплин и разделов высшей математики. Полученные студентами при освоении математических дисциплин такие специальные предметные и начальные методические знания и умения в дальнейшем смогут и должны получить развитие в ходе освоения ими курса элементарной математики и методических дисциплин.

Установление связей между осваиваемыми математическими дисциплинами и определенными линиями школьного курса математики формирует необходимые навыки владения методами решения нестандартных задач школьного курса математики, а также обеспечивает предметную базу к дальнейшему освоению методических подходов к обучению решению таких задач наиболее мотивированных учащихся. Важно обеспечить сквозное включение в содержание математических дисциплин специальных тем и специализированных

занятий, направленных на формирование указанных предметно-методических компетенций будущего учителя математики, на всех этапах освоения математических курсов. Изучаемые далее методические дисциплины, опираясь на предложенную нами модель предметно-математической подготовки с включением специальной предметно-методической компоненты, смогут на более высоком уровне решить задачи формирования профессионально-методической компетентности выпускника.

В содержание методической системы подготовки будущего учителя включается еще одна составляющая подготовки будущего учителя математики – сквозной курс элементарной математики. На наш взгляд, преподавание курса элементарной математики, не должно сводиться только к формированию практических навыков решения задач, в т.ч. задач повышенного уровня сложности. В курс элементарной математики должна быть включена методическая составляющая. Важно, чтобы будущие учителя математики совмещали освоение непосредственно методов решения математических задач соответствующего уровня сложности с рассмотрением методических приемов и технологий обучения решению таких задач школьников, в т.ч. в рамках организации индивидуальных образовательных траекторий.

И наконец, понимая, что как и школьники, студенты, получающие профессию учителя математики, обладают разным уровнем математической подготовки и математических способностей, считаем весьма целесообразным предусмотреть в содержательном компоненте методической системы подготовки будущего учителя ее вариативную и индивидуальную составляющие. В рамках проводимого исследования нами были разработаны и реализуются на базе Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева основные профессиональные образовательные программы магистратуры, в структуру которых включены логически выстроенные специализированные вариативные модули дисциплин по выбору с различной степенью углубления содержательного компонента подготовки для студентов, обладающих более высоким уровнем предметной подготовки и более высокой степенью мотивации, в т.ч. в интересующем нас контексте индивидуализации обучения математике школьников с ярко выраженными математическими способностями.

Например, в структуру программы магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль Математическое образование (углубленный уровень), в часть образовательной программы высшего образования, формируемой образовательной организацией самостоятельно, включены два модуля дисциплин по выбору, при этом обязательным для освоения является один из модулей дисциплин по выбору (на основе выбора студента). В модуль дисциплин по выбору «Методика обучения решению задач высокого уровня сложности» включены дисциплины: *Практикум по решению задач высокого уровня сложности по алгебре, Практикум по решению задач высокого уровня сложности по геометрии, Практикум по решению задач высокого уровня сложности с параметрами, Методика организации элективных курсов по математике на углубленном уровне*. В модуль дисциплин по выбору «Инновационные методики и технологии обучения

математике» включены дисциплины: *Практикум по решению задач повышенного уровня сложности по математике, Методика обучения геометрии с применением пакетов математических программ, Функциональные способы решения задач элементарной математики, Методика организации внеурочной деятельности по математике.*

Включение в образовательные программы модулей предметно-методических дисциплин по выбору, на-

правленных на различную степень углубления уровня сформированности профессиональных компетенций, позволяет учесть индивидуальные способности студентов уже на этапе формирования содержательного компонента проектируемой методической системы подготовки будущего учителя математики. В дальнейшем планируется применение данного подхода при проектировании и программ бакалавриата, направленных на подготовку учителя математики.

Библиографический список

1. *Кибалко П.И.* Профессиональная направленность преподавания курса математического анализа в педвузе / Дис. канд. пед. наук. Минск, 1985. 129 с.
2. *Сидорова Н.В.* Методическая система подготовки студентов физико-математического факультета педвуза к проектировочной деятельности / Дис. . канд. пед. наук. М., 2000. 182 с.
3. *Дударева Н.В.* Формирование начальных методических умений студентов педвузов в процессе обучения решению задач на построение / Дис. . канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003. 205 с.
4. *Чикунова О.И.* Формирование методических умений в процессе работы над задачей в курсах математических дисциплин педвуза / Дис. . канд. пед. наук. Екатеринбург, 1998. 165 с.
5. *Егупова М.В.* Методическая система подготовки учителя к практико-ориентированному обучению математике в школе: монография / М.В. Егупова. М.: МПГУ, 2014. 220 с.
6. *Мордкович А. Г.* Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / М., 1986.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: Приказ Минобрнауки РФ от 22.02.2018. № 121.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование: Приказ Минобрнауки РФ от 22.02.2018. №125.
9. *Алексеева Е.Н.* Формирование готовности будущего учителя к работе с математически одаренными школьниками и развитию математических способностей учащихся при подготовке их к участию в математических олимпиадах различного уровня// Ученые записки Орловского государственного университета, № 1 (90), 2021. С. 101–106.

References

1. *Kibalko P.I.* Professional orientation of teaching the course of mathematical analysis in a pedagogical university / Dis. . cand. ped. Sciences. Minsk, 1985. 129 p.
2. *Sidorova N.V.* Methodical system for preparing students of the Faculty of Physics and Mathematics of a Pedagogical University for design activities / Dis. . cand. ped. Sciences. M., 2000. 182 p.
3. *Dudareva N.V.* Formation of the initial methodological skills of students of pedagogical universities in the process of learning to solve problems for the construction / Dis. . cand. ped. Sciences. Ekaterinburg, 2003. 205 p.
4. *Chikunova O.I.* Formation of methodological skills in the process of working on a problem in the courses of mathematical disciplines of a pedagogical university / Dis. . cand. ped. Sciences. Yekaterinburg, 1998. 165 p.
5. *Egupova M.V.* Methodical system of teacher training for practice-oriented teaching of mathematics at school: monograph / M.V. Yegupova. M.: MPGU, 2014. 220 p.
6. *Mordkovich A.G.* Professional and pedagogical orientation of special training of a teacher of mathematics in a pedagogical institute: dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.02 / M., 1986.
7. Federal State Educational Standard of Higher Baccalaureate Education in the field of study 44.03.01 Pedagogical education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 22.02.2018 No. 121.
8. Federal State Educational Standard of Higher Baccalaureate Education in the field of study 44.03.05 Pedagogical education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 22.02.2018 No. 125.
9. *Alekseeva E.N.* Formation of the future teacher's readiness to work with mathematically gifted students and the development of students' mathematical abilities in preparing them for participation in mathematical Olympiads at various levels// Uchenye zapiski Orel State University, No. 1 (90), 2021. Pp.101–106.

АМЕЛИНА О.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: amelol@yandex.ru

AMELINA O.YU.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Design, Orel State University
E-mail: amelol@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ТВОРЧЕСКИ МОТИВИРОВАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЮ: СОВРЕМЕННЫЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ

PROFESSIONAL ORIENTATION OF CREATIVELY MOTIVATED STUDENTS TO DESIGN EDUCATION: THE CURRENT STAGE OF DEVELOPMENT

Рассматривается проблема профессиональной ориентации творчески мотивированных обучающихся к приобретению навыков в области графического дизайна. Пути решения прослеживаются в необходимости модернизации дизайн-образования – внедрение практико-ориентированного взаимодействия и развития системы непрерывного дизайн-образования. Автором предлагаются способы реализации, опираясь на опыт сотрудничества высшего учебного заведения с учреждением дополнительного образования обучающихся. Для мотивации обучающихся к дизайнерскому творчеству, а в последствии и дизайнерской профессии, необходимы педагогические условия, формирующие профессиональную компетентность будущего специалиста в области дизайна. И одним из таких продуктивных педагогических условий, на наш взгляд, является профессионально – ориентированное взаимодействие педагогов дополнительного образования и преподавателей высшей школы с обучающимися, интересующимися дизайнерским творчеством.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, дополнительное образование, непрерывное дизайн-образование, творческое взаимодействие.

The problem of professional orientation of creatively motivated students to acquire skills in the field of graphic design is considered. The solutions can be traced in the need to modernize design education – the introduction of practice-oriented interaction and the development of a system of continuous design education. The author suggests ways of implementation, based on the experience of cooperation between a higher educational institution and an institution of additional education for students. Creating pedagogical conditions for motivating students to creative activity helps to form the professional competence of a future designer based on the productive interaction of teachers of additional education and teachers of higher education with students.

Keywords: professional orientation, additional education, continuous design education.

Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов влечёт за собой преобразования в сфере образования. Так, например, актуализируется вопрос о преемственности содержания разных ступеней образования, внедряются различные модели творческого сотрудничества и взаимодействия педагогов и обучающихся для обеспечения непрерывности образования на компетентностной основе. Разумеется, данные изменения коснулись и системы дополнительного образования.

«Согласно действующему ФГОС основного общего и среднего образования выпускники школ должны быть готовы к осознанному и самостоятельному выбору профессии. При этом современный рынок труда предъявляет достаточно высокие требования к кандидатам, например, сейчас уже недостаточно быть специалистом узкой направленности...» [13, с. 202].

Творчески одаренные дети, имеющие индивидуальные психологические особенности, и поступающие в высшие учебные заведения, часто имеют низкую мотивацию к обучению из-за отсутствия достаточной информации о выбранной профессии. Для обеспечения набора студентов, преподаватели высшей школы вынуждены

искать творческие методы и средства профориентации, которая позволила бы заинтересовать обучающихся этой категории детей. Несомненно, это может быть возможно только в том случае, если обучающиеся активно участвуют в учебной деятельности. В то же время, чем более интенсивным и содержательным станет обучения, тем продуктивнее отношение обучающихся к выбранной профессии.

Профессиональная ориентация для творчески мотивированных обучающихся, на наш взгляд, в педагогической практике, должна быть организована иначе, чем для обучающихся ищущих себя и только выбирающих свой будущий профессиональный путь.

Внедрение новых нестандартных форм ориентации к творческой профессиональной деятельности позволит отвечать на запросы творчески одаренных обучающихся, а также обеспечит возможность адаптации к современным требованиям в сфере выбранной профессии.

Синергия традиционных форматов обучения и современных креативных образовательных технологий позволяет удержать внимание мотивированной аудитории и максимально заинтересовать процессом профессиональной ориентации.

Все это приводит к изменению подходов к профориентационной деятельности творчески одаренных обучающихся. Учитывая интерес к будущей профессии, осознанности выбора обучающихся, понимая современные тенденции развития социально-экономических условий, основное внимание следует уделять сложностям и их преодолению предполагаемого профессионального выбора. Говорить о трудностях. Ведь, делает выбор ребенок, не учитывая те проблемы, с которыми он будет сталкиваться. Чаще всего выбор делается не из этих критериев [13].

Современность диктует новые правила и очень остро поднимаются вопросы подготовки школьников к освоению будущих профессий. В связи с чем, профессиональная ориентация приобретает статус важного условия социализации личности и её становления в качестве будущего специалиста.

Совершенствование традиционных моделей и форматов профориентационной работы выходит на первый план в дополнительном профессиональном образовании.

Такая профориентационная работа помогает в профессиональном самоопределении – таланты, способности и интересы ребенка направляются в нужное русло.

Профориентация стимулирует и мотивирует детей к определенному виду деятельности, дает возможность получить новые знания и умения (предпрофессиональные знания и умения), и закрепить те знания, которые были у обучающегося (полученные, например, в школе).

Востребованность профессиональной ориентации обусловлена ее широкими возможностями мотивации обучающихся к выбору творческих профессий. Так, например, в области дизайн-образования актуальным становится взаимодействие и сотрудничество обучающихся и педагогов дополнительного образования и преподавателей высших учебных заведений, что обеспечивает рост заинтересованности будущих дизайнеров к освоению дизайн-технологий [5].

Развитие партнерских отношений учреждений системы дополнительного образования обучающихся с образовательными организациями высшего образования способствует расширению креативного пространства личности, повышению мотивации к приобретению творческих навыков и стимулированию повышения педагогического мастерства. Происходит совместный творческий рост, как преподавателей, так и обучающихся [2, 6].

Опыт сотрудничества креативно-творческого объединения учреждения дополнительного образования «Дворец пионеров и школьников имени Ю.А. Гагарина» и преподавателей кафедры дизайна «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева» на уровне образовательной деятельности (обучение), профессиональной ориентации (имидж и востребованность профессии «графический дизайнер»), проектно-творческой деятельности (авторские разработки, защита дизайнерских проектов, мастер-классы по дизайну и художественному конструированию) представляет собой перспективный практико-ориентированный замысел и отличную возможность реализации профессиональной ориентации.

Такое сотрудничество диктует разработку и апробацию авторских дополнительных общеобразовательных

программ, которые позволят углубить знания в области дизайн-образования. Данные программы помогут выстроить для творчески мотивированных обучающихся индивидуальные образовательные траектории, а также попробовать формат командной работы, в основе которого лежит личностно-ориентированный подход.

Привлекательность данного формата профориентационной работы заключается в его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг в сфере дизайн-образования: совместная учебно-творческая деятельность обучающихся в возрасте от 14 до 18 лет (обучающиеся 8–11 классов, студентов 1–2-х курсов), направленная на достижение предметно-профессиональных компетенций в области проектирования и моделирования объектов графического дизайна (от эскиза до реализации и дальнейшего внедрения).

Практическая направленность занятий такой формы профориентационной работы позволяет обучающимся попробовать себя в роли дизайнера: они разрабатывают различные графические продукты – логотипы, фирменные стили, брендбуки, шрифтовые композиции, авторские цифровые иллюстрации, текстурированные принты и многое другое из профессиональной сферы графического дизайнера. Кроме всего прочего, осваиваются методы создания макетов, приобретается возможность выполнить авторский проект в материале.

Основное внимание уделяется демонстрации современных проектных технологий при условии активной работы всех участников образовательного процесса, погружая их в атмосферу профессиональной деятельности графического дизайнера с учетом всех ее особенностей [4,7]. Для обучающихся дополнительного образования – это предпрофессиональная ориентация. А для студентов возможность поработать в команде. «Неслучайно, в области профессионального образования ведется поиск средств, условий и инструментов, которые позволят оценить способности студентов при выполнении задания из области реальной профессиональной деятельности, самостоятельно находить выход из спорных ситуаций, решать профессиональные проблемы» [2, с. 139].

Основной целью профориентационной подготовки обучающихся в формате творческого взаимодействия дополнительного образования и начального высшего является формирование профессионального самоопределения и раскрытие креативной индивидуальности обучающихся через умения реализовать свои способности и выработать свой авторский стиль. Результатом достижения цели профориентационной работы видится нами в четко сформированном самоопределении творчески мотивированных детей, выявлении их сильных сторон в результате практико-ориентированных экспериментов на компьютере и в жизни [7].

Отметим, что дополнительное образование, организованное при сотрудничестве «Дворца пионеров и школьников имени Ю. А. Гагарина» и кафедры дизайна художественно-графического факультета «Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева», призвано создать досуг обучающихся, отвечая на их запросы, развивая их природные таланты и способности. Также при указанном сотрудничестве решается ряд задач:

– профессионально-ориентированное знаком-

ство с направлениями и видами деятельности в области графического дизайна, вызывающими интерес у обучающихся;

- расширение коммуникативных навыков и личностной культуры;

- получение профессиональных проб – приобретение опыта и понимание возможностей работы с различными инструментами, материалами непосредственно в эскизной графике, а также навыками работы с техническими средствами при переводе эскиза в электронный вариант;

- привитие культуры проектной работы;

- приобретение знаний из различных предметных дисциплин и наук, с которыми сталкивается обучающийся в процессе ведения проектной работы.

Данная профориентационная работа проводится, опираясь на современные образовательные технологии:

- индивидуальность, доступность, результативность обучения;

- интерактивность обучения;

- методе контроля и управления образовательным процессом, основанном на анализе результатов индивидуального задания;

- средствах обучения (необходимое оборудование, инструменты и материалы) [1].

Использование разнообразных видов деятельности при обучении позволит развивать у обучающихся познавательный интерес к различным видам графического дизайна, повысить мотивацию к получению профессионального обучения.

С дизайном, как видом творчества, школьники могут познакомиться в 7 классе на уроках изобразительного искусства. Но это носит именно ознакомительный характер. Также, уроки технологии, которые преподаются в 10-11 классах, не всегда затрагивают особенности проектной деятельности. Но у школьников отмечается необходимость расширения знаний в области дизайнерского творчества. Кроме того, некоторые обучающиеся выбирают такие направления обучения, где эти способности будут им полезны.

Актуальность авторской дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Цифровая иллюстрация и компьютерная графика» заключается в ее спросе детьми и их родителями, ориентации на успех каждого обучающегося в освоении современных информационно-технологических пакетов компьютерных программ – Photoshop; Corel Draw;

Illustrator и профориентации к профессии «графический дизайнер».

Педагогическая целесообразность данной программы рассматривается в предоставлении образовательных услуг в современном социально востребованном детском объединении, в котором подросткам и юношам дается возможность творческого самовыражения и саморазвития средствами компьютерной графики и профессионального самоопределения в области графического дизайна.

Настоящая программа особенна и отлична от имеющихся образовательных программ, реализующихся в организациях дополнительного и профессионального образования, тем, что процесс обучения выстраивается по модульно-технологичной системе: обучающиеся по технологичным картам в модулях осваивают гра-

фические редакторы как инструмент самовыражения, применяют растровую и векторную графику, интегрированные техники компьютерной графики при выполнении практических работ (разработка логотипов, создание фирменных стилей, проектирование рекламной и тематической продукции); создают авторские иллюстрации на основе вручную разработанных эскизов.

Особенностью программы является также предметное и метапредметное взаимодействие со многими школьными базовыми дисциплинами: изобразительное искусство, черчение, технология, информатика с целью интеграции знаний, формирования навыков и компетенций обучающихся, необходимое для расширения их познавательных, ранних профессиональных интересов, самореализации и самоопределения.

Предлагаемая творческая лаборатория «Графический дизайн» в качестве модели дополнительного образования для школьников – раннее обнаружение склонностей и талантов ребёнка, формирование его интересов и помощь в профессиональном самоопределении, стимулировании заинтересованности обучающихся к деятельности графического дизайнера.

Деятельность творческой лаборатории построена по принципу профориентационной работы и ориентировано на активное приобщение школьников средних и старших классов к художественному и техническому творчеству и носит образовательный характер.

Программа создана для повышения интереса обучающихся к информационным технологиям, графическому дизайну и привития навыков, которые могут пригодиться подросткам и юношам в дальнейшей профессиональной карьере. Обучение по программе является актуальным, так как дает возможность познакомиться с приемами работы графического дизайнера с использованием информационных технологий в области векторной и растровой графики.

Учебная программа охватывает все основные стороны практической работы графического дизайнера. Большое значение уделяется созданию макетов полиграфической и рекламной продукции, созданию авторских иллюстраций и клипартов. Рассматриваются реальные примеры с разбором всех тонкостей творческого процесса дизайна и привязками к конкретным способам изготовления продукции.

В результате трехгодичного обучения обучающимися творческой лаборатории выполняются различные практические работы, которые позволяют создать базу индивидуальных проектов – редактирование изображений и создание иллюстраций различного уровня сложности, а также разработанные знаки, логотипы, руководство по фирменному стилю, макеты полиграфической продукции (визитные карточки, бланки, конверты, листовки, буклеты, календари, рекламные блоки, журнальные полосы). Эти проекты в дальнейшем ребята могут оформить в виде печатного портфолио или портфолио-презентаций.

Истинным профессионалам любой отрасли науки и техники свойственно рассматривать умение представлять себя и свой продукт деятельности как инструмент, позволяющий расширять и поддерживать профессиональную компетентность на должном уровне, улавливать самые перспективные тенденции развития мировой конъюнктуры, шагать в ногу со временем.

Главным аспектом компьютерной графики является ее возможность, работая над проектом, вносить любые изменения в иллюстрации, на любом этапе работы, не начиная свою работу заново, как было бы с ручной графикой. Соответственно дизайнер может значительно сэкономить свое время и силы, работая таким образом.

Прохождение образовательного курса направлено на развитие пространственного мышления обучающихся, что обязательно пригодится при обучении по специальностям художественной направленности, а также определенным образом будет способствовать профессиональному самоопределению творчески мотивированных обучающихся.

В процессе профориентационной подготовки у обучающихся будут сформированы:

- мотивационная основа учебной деятельности, включающая социальные, учебно-познавательные и внешние интересы;
- учебно-познавательный интерес к способам решения новой задачи в области дизайна и проектирования;
- ориентация на понимание причин успеха в учебной деятельности, в том числе на самоанализ и самоконтроль результата, анализ соответствия результатов требованиям конкретной задачи, на понимание предложений и оценок других людей.

Творчески мотивированные обучающиеся в процессе профориентационной подготовки научатся:

- учитывать разные мнения и стремиться к коор-

динации различных позиций в сотрудничестве;

- формулировать собственное мнение и позицию;
- договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов.

Профориентация в области дизайн-образования является очень актуальной и недостаточной изученной проблемой относительно взаимодействия обучающихся и преподавателей высшего профессионального (художественно-графического) образования.

Спланированная, выстроенная и организованная в соответствии с требованиями времени и запросами обучающихся профориентационная работа дает возможность максимально развить или сформировать познавательные потребности обучающихся на перспективу.

Взаимодействие дополнительного и высшего образования в системе профессионального образования графических дизайнеров позволяет выстроить межпредметные связи для осуществления наиболее эффективного учебного процесса – расширяется кругозор, развивается абстрактное мышление, появляется осознанность обучающихся – будущих специалистов, а также поможет решить задачи ранней профориентации в интересном формате, получить начальный практико-ориентированный профессиональный опыт и повысить число обучающихся, осознанно выбравших дальнейшее направление обучения в области графического дизайна.

Библиографический список

1. Амелина О.Ю. Обучение графическому дизайну как перспективное направление профессиональной ориентации творчески одаренных детей // Одаренные дети в системе общего образования: проблемы, перспективы, развитие: сборник материалов пятой республиканской научно-практической конференции. – Казань: Изд-во «Бриг», 2018. С. 148–154.
2. Амелина О.Ю. Формирование авторского портфолио графического дизайнера как первый шаг готовности к практической деятельности / О.Ю. Амелина // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 1. С. 139–141.
3. Бермус А.Г. Принципы разработки системы качества профессионального образования / А. Г. Бермус // Профессиональное образование, 2004. №10. С. 12.
4. Болдина М.А., Деева Е.В. Подходы к организации профориентационной работы в образовательном учреждении // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 1 (165). С. 7–17.
5. Декина Е.В., Шалагинова К.С. Современные методы профориентационной работы как условие формирования у обучающихся способности планировать и реализовывать персональный образовательно-профессиональный маршрут // Концепт. 2020. № 05 (май). С. 42–55.
6. Дизайн в общеобразовательной системе. Библиотека дизайнера. Серия «Дизайнерское образование» / Ред. колл.: К.А. Кондратьева, В.Ф. Сидоренко, А.Г. Устинов. М.: ВНИИТЭ. 1994. С. 14.
7. Климов В.П. Развитие идей дизайн-образования в профессионально-педагогической парадигме: моногр. / под ред. В.П. Климова, Г.Л. Климовой. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф. пед. ун-т», 2009. 110 с.
8. Крысова В.А., Егорова С.И., Иовлева Е.А. Система профориентационной работы кафедры дизайна и изобразительного искусства ВятГУ по творческим направлениям подготовки // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 27. С. 69–73.
9. Крысова В.А., Никифорова Ю.А., Зефирова И.В. Опыт-экспериментальная работа на базе МБОУ «Художественно-технологический лицей» г. Кирова в рамках деятельности инновационной площадки Вятского государственного гуманитарного университета // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 1. С. 56–60.
10. Лыскова Ю.С. Традиционные и современные образовательные технологии в контексте hard and soft skills // Матрица научного познания. 2019. № 4. С. 217–225.
11. Пфетцер А.А. Разработка и применение современных инструментов информационного сопровождения профессионального самоопределения обучающихся // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 1 (25). С. 132–138.
12. Ушинская А.Е. Формирование компетенций выпускника в условиях интеграции науки и образования / А. Е. Ушинская. М.: Изд-во СГУ, 2009. 129 с.
13. Хао Шоумин Мастер-класс и творческая мастерская как педагогические технологии активизации саморазвития студентов творческих направлений // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. 2016. №1. С. 58–61.
14. Швецова Н. В. Современные методы и технологии сопровождения профориентации в школе // Молодой ученый. 2021. № 44 (386). С. 202–205.

References

1. *Amelina O.Yu.* Teaching graphic design as a promising direction of professional orientation of creatively gifted children // Gifted children in the general education system: problems, prospects, development: a collection of materials of the fifth republican scientific and practical conference. Kazan: Publishing house "Brig", 2018. Pp. 148–154.
 2. *Amelina O.Yu.* Formation of the author's portfolio of a graphic designer as the first step of readiness for practical activity / O.Yu. Amelina // "Scientific notes of the Orel State University". 2020. № 1. Pp. 139–141.
 3. *Bermus A.G.* Principles of the development of a quality system of vocational education / A. G. Bermus // Vocational education, 2004. No. 10. Pp. 12.
 4. *Boldina M.A., Deeva E.V.* Approaches to the organization of career guidance work in educational institution // Bulletin of the Tambov University. Humanities series. Tambov, 2017. Vol. 22. Issue 1 (165). Pp. 7–17.
 5. *Dekina E.V., Shalaginova K.S.* Modern methods of career guidance work as a condition for the formation of students' ability to plan and implement a personal educational and professional route // Concept 2020. No. 05 (May). Pp. 42–55.
 6. Design in the general education system. Designer's library. Series "Design education" / Ed. coll.: K. A. Kondratieva, V. F. Sidorenko, A. G. Ustinov. M.: VNIITE. 1994. Pp. 14.
 7. *Klimov V.P.* Development of ideas of design education in the professional pedagogical paradigm: monograph. / ed. V. P. Klimov, G.L. Klimova. Yekaterinburg: GO VPO "Russian State Prof. un-t", 2009. 110 p.
 8. *Krysova V.A., Egorova S.I., Iovleva E.A.* The system of career guidance work of the Department of Design and Fine Arts of Vyatka State University in creative areas of training // Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2017. Vol. 27. Pp. 69–73.
 9. *Krysova V.A., Nikiforenko Yu.A., Zefirova I.V.* Experimental work on the basis of the MBOU "Art and Technology Lyceum" of Kirov within the framework of the innovative platform of the Vyatka State University for the Humanities // Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2016. No. 1. Pp. 56–60.
 10. *Lyskova Yu.S.* Traditional and modern educational technologies in the context of hard and soft skills // Matrix of scientific cognition. 2019. No. 4. Pp. 217–225.
 11. *Pfetzer A.A.* Development and application of modern tools for information support of professional self-determination of students // Vocational education in Russia and abroad. 2017. No. 1 (25). Pp. 132–138.
 12. *Ushinskaya A.E.* Formation of graduate competencies in the conditions of integration of science and education / A. E. Ushinskaya. M.: Publishing House of SSU, 2009. 129 p.
 13. *Hao Shoumin*, Master class and creative workshop as pedagogical technologies for activating self-development of students of creative directions // Bulletin of the Moscow State Regional Humanitarian Institute. 2016. No. 1. Pp. 58–61.
 14. *Shvetsova N.V.* Modern methods and technologies of career guidance support at school // Young scientist. 2021. № 44 (386). Pp. 202–205.
-

АМЕЛИЧКИН А.В.

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры экономики и управления Орловского государственного института культуры
E-mail: Amel88@yandex.ru

AMELICHKIN A.V.

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Economics and Management of Orel State Institute of Culture
E-mail: Amel88@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ PR-ПРОЕКТИРОВАНИЮ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

PR-DESIGN TRAINING IN THE SPHERE OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES

Содержание статьи посвящено проблеме обучения теоретическим и практическим аспектам PR-проектирования бакалавров направления подготовки 51.03.03 Социально-культурная деятельность, направленность (профиль) подготовки «Управление государственными учреждениями и негосударственными организациями социально-культурной сферы». Применение в образовательном процессе учебных PR-проектов способствует формированию профессиональных компетенций, востребованных современными работодателями.

Ключевые слова: бакалавр социально-культурной деятельности, маркетинг, PR-проектирование, учебный PR-проект, проектная деятельность.

The paper deals with the issue of teaching the theoretical and practical aspects of PR-design for bachelor degree students in the field of training 51.03.03 Socio-Cultural Activities, “Management of State Institutions and non-State Organizations of the Socio-Cultural Sphere”. The use of educational PR projects in the educational process contributes to the formation of professional competencies that are in demand by modern employers.

Keywords: bachelor of social and cultural activities, marketing, PR-design, educational PR-project, project activity.

Комплексный анализ основной профессиональной образовательной программы высшего образования по направлению подготовки 51.03.03 Социально-культурная деятельность, направленность (профиль) подготовки «Управление государственными учреждениями и негосударственными организациями социально-культурной сферы», показал, что выпускник должен быть способен реализации технологий маркетинга в сфере социально-культурной деятельности, инструментом которого является PR-проектирование.

А.Н. Кошелев дает следующее определение PR-проектированию – «это разработка и многократное использование различных инструментов связей с общественностью (рекламы, рассылки пресс-релизов, организации акций) в рамках единой концепции в целях воздействия на мнение и отношение конкретной целевой аудитории к организации, ее товарам, услугам, деятельности, реализуемых в строго определенный отрезок времени» [4, с. 9].

Е.В. Михайлова отмечает, что «под PR-проектированием понимается реализация доминирующей стратегии обучения, в которой все участники (преподаватель, студенты, внешняя аудитория и др.) образовательного процесса в ходе своей деятельности нацелены на достижение заранее оговоренной цели и измеримого результата избранными способами в ограниченный срок. PR-проектирование, помимо собственно образовательной функции, выполняет консолидирующую и просветительскую функции: помогает начинающим PR-специалистам совместно эффективно взаимодействовать с населением, органами власти, бизнес- и НКО-сообществами, журналистами» [6, с. 22].

Современные требования рынка труда в области си-

стемы управления государственными учреждениями и негосударственными организациями, общественными объединениями социально-культурной сферы, предъявляю новые требования к позиционированию деятельности хозяйствующих субъектов в области культуры, PR-сопровождению их социально-культурных мероприятий, эффективность которых зависит от решения тактических и стратегических задач PR-проектирования. В условиях, когда результаты деятельности зависят от формирования общественного мнения, а также системной и оперативной коммуникационной политики, возрастает востребованность высококвалифицированных кадров по связям с общественностью.

Целью исследования является освящение опыта обучения бакалавров направления подготовки 51.03.03 Социально-культурная деятельность, направленность (профиль) подготовки «Управление государственными учреждениями и негосударственными организациями социально-культурной сферы» Орловского государственного института культуры PR-проектированию.

Задачи исследования:

– рассмотреть структуру учебной дисциплины «PR-менеджмент»;

– раскрыть педагогические технологии обучения PR-проектированию в сфере социально-культурной деятельности.

Для решения поставленных задач использовался информационный анализ и синтез.

Практическая значимость исследования заключается в том, что изучение PR-технологий повышает качество профессиональной подготовки бакалавра. Овладение навыками использования PR-проектирования направлено на повышение конкурентоспособности выпускника

в области маркетинга социально-культурной деятельности, рекреационных объектов и индустрии досуга.

С целью овладения технологиями PR-менеджмента в сфере социально-культурной деятельности, на основе исследований М.А. Блюм [3], А.Н. Кошелева [4], И.В. Марусевой [5], Е.В. Михайловой [6], В.Е. Новаторова [7], Г.Л. Тульчинского [8] была определена структура курса, состоящая из следующих модулей:

1. Современный PR-менеджмент в сфере социально-культурной деятельности.
2. Специальные PR-мероприятия в сфере социально-культурной деятельности.
3. PR в Интернете и новых медиа в сфере социально-культурной деятельности.
4. Организация, управление и эффективность PR в сфере социально-культурной деятельности.

В рамках модуля «Современный PR-менеджмент в сфере социально-культурной деятельности» используется такая педагогическая технология, как решение проблемных ситуаций в обучении (теория решения изобретательских задач, технология проведения дискуссий, эвристическое обучение и другие). Здесь студенты знакомятся с историей PR, спецификой трансформации управленческих профессий в сфере социально-культурной деятельности, задачами стоящими перед PR-специалистом в цифровую постковидную эпоху, новыми технологиями для построения эффективной коммуникационной платформы учреждения, PR-стратегией, PR-планированием.

Модуль «Специальные PR-мероприятия в сфере социально-культурной деятельности» направлен на изучение классических и новых форм PR-мероприятий, анализ их целевых аудиторий, типов планирования PR-событий, event-технологии в креативных индустриях, организации PR-мероприятий, написанию сообщений, способных заинтересовать СМИ. Студенты работают над проектом «Технология создания новостного повода» с целью привлечения СМИ. В сфере социально-культурной деятельности новостной повод должен нести помимо информационной, еще и просветительскую, социально-культурную направленность, он может быть связан с рекреацией, развитием, в целом с продуктивным досугом населения.

В процессе изучения модуля «PR в Интернете и новых медиа в сфере социально-культурной деятельности» студентами исследуются современные PR-технологии в Интернете и новых медиа, применяемые для взаимодействия с клиентами, партнерами, внутренними контактными аудиториями, средствами массовой информации, государственными структурами, широкой общественностью. Основной акцент делается на ребрендинг и редизайн сайта, создание новостных каналов, размещение статей, пресс-релизов, организацию виртуальных встреч с Интернет-пользователями [1].

В рамках данного модуля применяется технология обучения в сотрудничестве. Созданные формальные группы разрабатывают проект PR-программы в Интернете и новых медиа для конкретной организации сферы социально-культурной деятельности. Особое внимание здесь уделяется использованию технологии цифрового сторителлинга, как нового языка общения с посетителями, а также для привлечения внимания к учреждениям культуры и к их социально-культурным проектам.

Заклочительный модуль «Организация, управление и эффективность PR в сфере социально-культурной деятельности» посвящен изучению PR-исследований, информационному обеспечению PR, материально-техническому обеспечению PR, организации и управлению PR-деятельностью, PR-планированию, оценке эффективности PR. На основе практических рекомендаций И.В. Марусевой [5], была определена структура учебного итогового практико-ориентированного PR-проекта, состоящего из следующих разделов:

1. Особенности деятельности PR-специалиста в конструировании взаимоотношений между организацией сферы социально-культурной деятельности и общественностью.
2. Организация и проведение PR-кампании организации сферы социально-культурной деятельности.
3. Оценка эффективности PR-кампании организации сферы социально-культурной деятельности.

Проведение PR-кампании является важным этапом профессиональной работы будущего работника социально-культурной деятельности. Поэтому продемонстрировать усвоенные знания, умения, навыки, личностные качества, организационно-управленческие способности и показать сформированные профессиональные компетенции в ходе изучения курса «PR-менеджмент» позволяет учебный итоговый PR-проект. В рамках данной практико-ориентированной деятельности студент осуществляет попытку на основе теоретических материалов, выполненных им практических заданий, собственного опыта взаимодействия со специалистами учреждений культуры и образования организовать и провести PR-кампанию организации сферы социально-культурной деятельности, дать оценку ее эффективности [3].

Знания теоретико-методологических и практических аспектов PR-проектирования сегодня чрезвычайно важны для специалиста сферы социально-культурной деятельности. Он должен быть компетентен в области проектирования и организации PR-кампаний при помощи системного использования PR-средств, в контексте общей PR-концепции организации. Обучение PR-проектированию способствует развитию у студентов умения использовать PR-технологии для влияния на деловые круги и общество с целью формирования и продвижения позитивного имиджа и репутации организации сферы социально-культурной деятельности.

Библиографический список

1. Акулич М.В. Интернет-маркетинг: Учебник для бакалавров. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2020. 352 с.
2. Амеличкин А.В. Обучение инструментам маркетинговых коммуникаций в Интернете и новых медиа магистрантов направления подготовки «Социально-культурная деятельность» // Ученые записки Орловского государственного университета. Орел. 2022. № 1 (94). С. 144–147.
3. Блюм М.А. Проектирование подготовки специалиста коммерции к использованию PR-технологий в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов. 2004.

4. *Коселев А.Н.* PR-проектирование от идеи до воплощения в реальность. Монография. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2009. 304 с.
5. *Марусева И.В.* Дипломное проектирование в области PR и рекламы: учебное пособие. Практикум. Часть 2. М.: Берлин: Директ-Медиа, 2015. 747 с.
6. *Михайлова Е.В.* Роль PR-проектирования в медиаобразовании и развитии региона // Вестник Новгородского государственного университета. 2015. № 4-1 (87). С. 22-27.
7. *Новаторов В.Е.* Социально-культурный маркетинг: история, теория, технология: Учебное пособие. СПб: Издательство «Лань»; Издательство «Планета музыки», 2014. 384 с.
8. *Тулчинский Г.Л.* PR в сфере культуры и образования: учебное пособие. СПб: Издательство «Лань»; Издательство «Планета музыки», 2011. 576 с.

References

1. *Akulich M.V.* Internet Marketing: A Textbook for Bachelors. M.: Publishing and Trade Corporation “Dashkov and Co”, 2020. 352 p.
 2. *Amelichkin A.V.* Marketing communications tools education in the Internet and new media of “Social and cultural activities” direction for masters // Scientific notes of the Orel State University: scientific journal. Orel. 2022. No. 1 (94). Pp. 144–147.
 3. *Blum M.A.* Designing the training of a commerce specialist for the use of PR technologies in professional activities: dis. ...candidate of pedagogical sciences. Tambov. 2004.
 4. *Koshelev A.N.* PR-design from idea to implementation. Monograph. M.: Publishing and Trade Corporation “Dashkov and Co”, 2009. 304 p.
 5. *Maruseva I.V.* Diploma design in the field of PR and advertising: a study guide. Workshop. Part 2. M.: Berlin: Direct-Media, 2015. 747 p.
 6. *Mikhailova E.V.* The role of PR-projecting in media education and development of the region // Bulletin of the Novgorod State University. 2015. №. 4-1 (87). Pp. 22–27.
 7. *Novatorov V.E.* Socio-cultural marketing: history, theory, technology: Textbook. St. Petersburg: Publishing house “Lan”; Publishing house “Planet of Music”, 2014. 384 p.
 8. *Tulchinsky G.L.* PR in the field of culture and education: a study guide. St. Petersburg: Publishing house “Lan”; Publishing house “Planet of Music”, 2011. 576 p.
-

БАРХАТОВ М.Н.

старший преподаватель кафедры физической культуры и специальной подготовки, Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)

E-mail: barhan2022@mail.ru

BARKHATOV M.N.

Senior Lecturer of the Department of Physical Culture and Special Training, All-Russian State University of Justice (RPA of the Ministry of Justice of Russia)

E-mail: barhan2022@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ» ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK ON THE DISCIPLINE «PHYSICAL CULTURE AND SPORT» IN THE IMPLEMENTATION OF TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL WORLDVIEW

Автор анализирует специфику современной организации самостоятельной работы при реализации технологии формирования профессионального мировоззрения на занятиях по физической культуре и спорту в университете. Особое внимание уделено содержанию каждого этапа технологии. Делается вывод о том, основой организации самостоятельной работы студентов выступает содержание термина «профессиональное мировоззрение», включающее структурные элементы «Знание», «Опыт деятельности», «Опыт творческой деятельности», «Осуществление эмоционально-ценностного отношения».

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, профессиональное мировоззрение, этапы технологии, структурные элементы профессионального мировоззрения

The author analyzes the specifics of the modern organization of independent work in the implementation of the technology of forming a professional worldview in physical education and sports classes at the university. Special attention is paid to the content of each stage of the technology. The conclusion is made that the content of the term «professional worldview», which includes the structural elements «Knowledge», «Experience of activity», «Experience of creative activity», «Implementation of an emotional-value relationship», is the basis for the organization of independent work of students.

Keywords: independent work of students, professional worldview, stages of technology, structural elements of professional worldview.

Высшее образование, представляя собой значимый общественный институт, отвечает на требования политического, социального, экономического характера профессиональной подготовкой кадров, способных своевременно и эффективно решать стоящие перед ними задачи. В условиях становления многополярного мира остро стоит вопрос качества обучения бакалавров социальных направлений подготовки – психологов, экономистов, социологов, юристов, способствующих развитию личности, росту экономики, стабилизации общества, укреплению России в качестве правового государства. Глобальная цель – улучшение жизни человека в обществе – выступает главенствующим фактором, определяющим результат профессиональной деятельности выпускников университета по социальным направлениям подготовки 37.03.01 Психология, 38.03.01 Экономика, 39.03.01 Социология, 40.03.01 Юриспруденция. Данное обстоятельство обуславливает наличие у них профессионального мировоззрения, под которым мы понимаем систему профессиональных знаний, ценностей, взглядов, убеждений, направленную на эффективное решение психологических, экономических, социальных, юридических проблем общества.

Вопрос формирования мировоззрения в условиях образовательного процесса университета поставлен в работах Н.Ю. Зубенко [6], Е.И. Суховой

[17], Е.А. Веселова [4], В.С. Остапенко [11], Л.И. Фатеевой [20], профессионального мировоззрения студентов – в исследованиях Т.С. Туркиной [19], Р.М. Абдулгалимова [1], О.Л. Подлиняева, И.А. Кузьмина [13], А.Н. Нюдюрмагомедова, М.А. Савзихановой, Л.А. Абдулагимова [9]. Очевидно, формированию профессионального мировоззрения студентов способствуют финансово-экономические, организационно-управленческие, социально-педагогические условия, создаваемые образовательной организацией в целом, так и реализуемые положения ФГОС ВО, ПООП в частности. Таким образом, на формирование профессионального мировоззрения студентов социальных направлений подготовки ориентирован весь арсенал образовательных средств, среди которых дисциплина «Физическая культура и спорт», имеющая ярко выраженную практическую направленность.

Как отмечают Е.В. Витун, В.Г. Витун «физическая культура как учебная дисциплина, является обязательной для всех специальностей вуза, служит средством формирования всесторонне развитой гармоничной личности, фактором укрепления здоровья, оптимизации физического и психофизиологического состояния студентов необходимого для будущей профессиональной деятельности» [5, с. 9]. Кроме того, дисциплина «Физическая культура и спорт», оказывающая на сту-

дентов влияние физического, функционального, психофизиологического характера, представляет базу для развития представлений и понимания значения физической культуры в профессиональной жизни будущих специалистов, выступает площадкой формирования как физических основ профессиональной деятельности (выносливость, развитая крупная и мелкая моторика, координация движений, оптимизация двигательной активности и т.д.), так и психологических (развитие психических процессов, интеллекта, эмоционально-волевой сферы, рефлексии и т.д.), что обеспечивает эффективность формирования профессионального мировоззрения бакалавров социальных направлений подготовки в университете. Опора на общепедагогические принципы («содержательные: гражданственности, научности, воспитывающего характера, фундаментальности, прикладной направленности; организационно-методические: преемственности, последовательности, систематичности, единства группового и индивидуального обучения, соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям, сознательности и творческой активности, доступности при достаточном уровне трудности, наглядности, продуктивности, надежности» [18, с. 147]) и общие функции физической культуры (эстетическая, нормативная, информационная, коммуникативная, биологическая, воспитательная) в значительной степени отличают педагогическую деятельность по формированию профессионального мировоззрения студентов социальных направлений подготовки в университете от педагогической деятельности в рамках профессионально-прикладной физической культуры.

Формирование профессионального мировоззрения студентов социальных направлений подготовки в университете представляет собой длительный процесс, начинающийся на первом курсе обучения и заканчивающийся четвертым курсом. Однако, дисциплина «Физическая культура и спорт», предусмотренная ПООП социальных направлений подготовки в университете, имеет различные сроки завершения, а на четвертом курсе не предусмотрена вовсе. В этой связи возникает необходимость поиска такой формы работы с будущими психологами, экономистами, социологами, юристами, которая не только усилит педагогическое воздействие по формированию их профессионального мировоззрения в учебное время, но и эффективно восполнит отсутствие дисциплины «Физическая культура и спорт» на последнем курсе обучения. Осмысление педагогической теории по исследуемой проблеме, а также многолетняя практика преподавания в вузе показывают, что такой формой выступает самостоятельная работа студентов, целенаправленно организованная специальным образом на каждом этапе реализации технологии формирования профессионального мировоззрения студентов социальных направлений подготовки в университете.

Под самостоятельной работой студентов понимают их самостоятельную деятельность по определенным темам, имеющую учебно-методическое обеспечение, контролируемую тестовыми заданиями, рефератами, коллоквиумами, отчетами [10]. Самостоятельную работу В.М. Рогозинский трактует как планируемую познавательную, организационно и методически направляемую деятельность студентов, осуществляемую без прямой

помощи преподавателя, для достижения конкретного результата [14]. Планируемой работой студентов по заданиям и методическом руководстве преподавателя без его участия выступает самостоятельная работа, по мнению А.Н. Рубаника [15]. «Самостоятельная работа студентов представляет собой совокупность аудиторных и внеаудиторных занятий и работ, обеспечивающих успешное освоение образовательной программы высшего профессионального образования в соответствии с требованиями ФГОС» [7, с. 7]. Содержание термина «самостоятельная работа студентов» обусловлено пониманием степенью самостоятельности обучающихся. Так, студенты могут сами выполнять задания, без участия преподавателя [2]; студенты самостоятельно ориентируются в учебном материале дисциплины; студенты сами выбирают содержание и способы выполнения заданий. Однако, научная педагогическая литература чаще интерпретирует термин «самостоятельная работа студентов» в контексте выполнения задания без участия преподавателя.

Основными признаками самостоятельной работы студентов считают: наличие познавательной или практической задачи, проблемного вопроса и отведенного на его решение времени; проявление умственного напряжения при решении студентами поставленной задачи; выраженные сознательность и активность при выполнении задания; наличие опыта самостоятельного выполнения заданий; готовность к самоуправлению познавательной деятельностью [16]. Специфика организации самостоятельной работы студентов на дисциплине «Физическая культура и спорт» определена, во-первых, ее практико-ориентированным характером, во-вторых, возможностью самореализации и удовлетворении индивидуальных потребностей, собственных интересов, в-третьих, ориентацией на психофизическую подготовку к будущей профессиональной деятельности, в-четвертых, раскрытием универсальных умений студентов в образовательном пространстве университета, в-пятых, фиксация в учебных планах теоретической составляющей дисциплины.

Учет характерных черт самостоятельной работы студентов [3], специфики учебной дисциплины «Физическая культура и спорт», особенности содержания образования по социальным направлениям подготовки в университете определяют организацию самостоятельной работы студентов на данной дисциплине при реализации технологии формирования их профессионального мировоззрения.

Технология формирования профессионального мировоззрения студентов социальных направлений подготовки в университете включает четыре этапа, каждый из которых соответствует году обучения. **Этап № 1** (первый год обучения в университете) характеризуем в качестве базового для организации последующей самостоятельной работы студентов как в рамках реализации технологии формирования профессионального мировоззрения, так и всего процесса обучения в университете. Указанный этап способствует становлению у студентов высокой культуры умственного труда, выступает значимым фактором в достижении высокого уровня сформированности профессионального мировоззрения. Этап ориентирован на заложение базовых основ самостоятельной аудиторной и внеаудиторной

работы студентов, организации учебной деятельности, самоорганизации, дисциплины, развитие самостоятельного мышления, активности, настойчивости, терпения. Нацелен на формирование системы навыков, усвоения алгоритмов учебных действий, развитие умений самостоятельной работы, что в значительной степени облегчает процесс адаптации первокурсников в новых условиях университетской образовательной среды.

Данный этап реализации технологии формирования профессионального мировоззрения студентов социальных направлений подготовки в университете в аспекте организации самостоятельной работы включает:

– изучение основных понятий дисциплины: профессионально-педагогические термины (профессиональные знания, профессиональные ценности, профессиональные убеждения, профессиональные взгляды, мировоззрение, профессия, профессиональное мировоззрение, социальные направления подготовки в университете, профессионально значимые качества психологов, экономистов, социологов, юристов, самостоятельная работа студента); спортивно-педагогические термины (автоматизм, адаптация, выносливость, двигательная активность, двигательный навык / умение, норматив, здоровье, здоровый образ жизни, работоспособность, тест, усталость, физическое состояние, ценности физической культуры); спортивная терминология (техника физических упражнений); спортивная физиология (жизненно необходимые навыки и умения, зона физических нагрузок, избыточная масса тела, основа техники, пульс, режим, самочувствие); медико-биологическая терминология (активность двигательная / физическая, мышца, осанка, температура);

– приобретение опыта по освоению базовых технологий физкультурно-спортивной деятельности, анализу их влияния на организм и процесс развития личности; определение деятельности в зависимости от показателей адаптационно-контрольного мезоцикла, использование основных средств, обеспечивающих восстановление и повышение работоспособности, как общей, так и спортивной, закаливание;

– накопление опыта творческой деятельности при определении траектории собственного обучения, диалоге взаимодействия с сокурсниками и профессорско-преподавательским составом университета;

– выработку эмоционально-ценностного отношения к выбранной профессии, определение стилей общения с участниками образовательного процесса, содействие в поддержании положительно окрашенного психологического климата при выполнении аудиторной самостоятельной работы, участие в создании обстановки взаимопонимания, демонстрация ценностного отношения к процессу выполнения и результату физических упражнений.

Самостоятельная работа студентов на данном этапе представляет собой воспроизводящий тип работы [12], предполагающий действия по образцу, выполнение задач на воспроизведение, наличие всех вводных в самом задании или в предложенном алгоритме выполнения деятельности. Организованная таким образом самостоятельная работа студентов способствует накоплению базовых действий по ее осуществлению, закреплению знаний, умений и навыков за относительно небольшой временной интервал. Организация самостоятельной ра-

боты студентов в первую очередь ориентирована на эффективную адаптацию первокурсников, предполагает, но не обеспечивает развития творческих способностей, однако создает условия для перехода к решению задач более высокого уровня.

Этап № 2 (второй год обучения в университете) технологии формирования профессионального мировоззрения студентов социальных направлений подготовки в университете определяем как развивающий, стимулирующий и в то же время совершенствующий организацию самостоятельной работы студентов. Значительное внимание уделено методическому сопровождению самостоятельной работы, а также обоснованию временных затрат на ее выполнение (план-график выполнения, цель и описание заданий, нормативы выполнения, рекомендуемые источники, требования к результатам выполненной работы, критериальный комплекс оценки самостоятельной работы студентов). Педагогическая деятельность на данном этапе предполагает индивидуализацию самостоятельной работы студентов, что демонстрирует учет уровня подготовленности и индивидуальных особенностей студентов. Индивидуализация осуществлена и на базе имеющихся знаний, умений / навыков, пробелов, темпов усвоения материала, степенью удовлетворенности образовательным процессом, способностью углубления, систематизации знаний и приобретенного опыта их практического применения.

Второй этап технологии формирования профессионального мировоззрения студентов социальных направлений подготовки в университете в части организации самостоятельной работы студентов содержит:

– деятельность по самостоятельному освоению профессионально-педагогических терминов (метод, прием, методика, профессиональные мотивы, систематизация знаний, закономерности, принципы, диагностика, мировоззрение запада и востока, идеалы, отношение к природе и обществу, социальная и нравственно-эстетическая позиция личности, поведение в различных ситуациях); спортивно-педагогические термины (педагогическая технология, психофизиологическая характеристика труда, самонаблюдение, самооценка, сознательность, физические (двигательные) качества); спортивная терминология (группы спорта, виды спорта, антропометрические показатели, спорт); спортивная физиология (анаэробные тренировки, телосложение); медико-биологическая терминология (биологические ритмы, иммунитет, основные факторы риска, профилактика, симптом, синдром, тепловой удар);

– опыт по работе с аэробной, кардиологической, адаптационной нагрузкой, развитию скоростно-силовых возможностей, использование индивидуальных программ подготовки в процессе совершенствования физических качеств. Применимы: ходьба, бег, в том числе на лыжах, кросс, игры (спортивные, подвижные, с мячами), скоростно-силовые упражнения, ритмические упражнения;

– практику формулирования собственных взглядов, отстаивания позиций, осознание причастности к общему делу – овладению двигательными действиями и расширение индивидуального опыта творческой деятельности [8], совершенствование умений по использованию различных стилей общения, целенаправленные усилия по развитию потребности в практическом при-

менении знаний и умений, преодолении трудностей в обучении и усвоении знаний;

– эмоциональное отношение к осуществляемой самостоятельной работе, выбранной профессии, принадлежности к формальной группе, демонстрирует удовлетворенность учебной, социальной средой, степенью адаптации, содержательную характеристику преобладающего эмоционального состояния, качество процесса присваивания профессиональных ценностей, оценку собственной успешности.

Самостоятельная работа студентов на втором этапе реализации технологии формирования профессионального мировоззрения студентов социальных направлений подготовки в университете имеет реконструктивно-вариативный характер [12]. Задания самостоятельной работы, содержащие общую канву их выполнения / решения, нацелены на развитие у студентов готовности к поиску конкретных способов выполнения, соотнесение найденного варианта решения с известными ему, репродуктивными. Характерна актуализация имеющихся теоретических знаний, привлечение практического опыта. «... Знания углубляются, сфера их применения расширяется, они становятся более совершенными, а мышление, выражающееся в собственных дедуктивных выводах, достигает уровня продуктивной деятельности» (12, с. 15).

Этап № 3 (третий год обучения в университете) технологии формирования профессионального мировоззрения студентов социальных направлений подготовки в университете укрепляет связь личности с выбранной профессией, позволяет демонстрировать профессионально важные качества в квази-профессиональной деятельности, применять теоретические знания на всех видах практики. Этап ориентирован на реализацию профессиональных знаний, профессиональных ценностей, профессиональных взглядов, профессиональных убеждений не только в рамках образовательного процесса, но и в повседневной жизни. Позволяет отслеживать систематизацию теоретических знаний, организацию профессиональных мотивов, выстраивание индивидуальной системы профессиональных ценностей, способы отстаивания индивидуальных профессиональных убеждений, широту профессиональных взглядов. Способствует созданию условий по выявлению индивидуальной траектории профессионального развития, определению профессиональных интересов в профессиональном поле деятельности.

Контекстное рассмотрение самостоятельной работы студентов на этом этапе реализации технологии формирования профессионального мировоззрения в университете детерминировано спецификой содержания социальных направлений подготовки. Самостоятельная работа студентов отражает:

– уровень осмысления педагогических терминов (самосознание, рефлексивность, самодисциплина, ответственность, гражданственность, целеустремленность, профессиональная культура / компетентность / профессионализм, уровень сформированности профессионального мировоззрения, коррекция); спортивно-педагогических терминов (переутомление, профессиональное утомление, профессиональное заболевание, профессиональный травматизм, саморегуляция, стресс); спортивной терминологии (ациклические

упражнения); спортивной физиологии (внешнее / внутреннее дыхание, интенсивность нагрузки, относительная масса тела, переутомление, работоспособность, травма, ушиб); медико-биологической терминологии (авитаминоз, аминокислоты, белки, болезнь, витамины, жиры, микроэлементы, незаменимые аминокислоты, тонус, терморегуляция, углеводы)

– совершенствование кардиореспираторных показателей, углубление тренировочного процесса соответствующей направленности, занятия с учетом индивидуальных кондиций, работа по повышению уровня общей выносливости. Применимы: бег, ходьба с измерением пульса, кросс, прыжки, растяжка, упражнения, направленные на подвижность суставов, улучшение координации, осанки, работа с отягощениями, на тренажерах, с партнером, развитие скоростно-силовых возможностей (анаэробный режим);

– принятие опыта творческого сотрудничества в коллективных формах занятия физической культурой, формирование установок на психическое и физическое здоровье, знакомство с тестами по самостоятельному оцениванию состояния здоровья и профессиональной активности; интерпретация базовых принципов восточной философии через призму содержания профессиональной деятельности психологов, экономистов, социологов, юристов: «гири» (четкое следование моральному долгу вопреки выгоде), «ниндзё» (защита страны, служба родине, сохранение мира, развитие духа справедливости, любви и уважения к учителям, родителям, отсутствие личной наживы), «бусидо» (благородство, долг и верность, искренность и правдивость, сочувствие, храбрость и героизм, честность и справедливость, честь и слава);

– эмоциональное отношение к общему физическому состоянию после применения самостоятельно разработанному комплексу форм, методов и средств физкультурно-спортивной деятельности для снятия стресса, напряжения, концентрации внимания, рефлексия самочувствия при прохождении практики, устойчивый интерес к выбранной профессии, аксиологизация этических и практических аспектов профессиональной деятельности, профессиональные ценности, структурирующие социокультурную реальность, задают способ восприятия мира.

Самостоятельная работа этапа №3 содержит частично-поисковые или эвристические [12] упражнения, предусматривающие в условиях нестандартных ситуаций, нетипичных заданий, в основе которых формулирование и реализация концепции решения, частичный поиск решения задачи, проблемной ситуации в целях выполнения общего задания. Особое внимание уделено эмоциональной поддержке студентов, испытывающих познавательную или практическую трудность, возникшую как противоречие между субъектом и объектом познания в самостоятельной работе студентов. Обучающиеся накапливают опыт поисковой деятельности, элементами творчества.

Этап № 4 (четвертый год обучения в университете) технологии формирования профессионального мировоззрения студентов социальных направлений подготовки в университете фиксирует уровень сформированности исследуемого явления. Указывает на степень устойчивости профессиональных знаний, про-

фессиональных ценностей, профессиональных взглядов, профессиональных убеждений, сформированных под руководством преподавателя в период реализации предыдущих этапов технологии, а также в течение четвертого года обучения при отсутствии дисциплины «Физическая культура и спорт». Данный этап представляет информацию как о качестве системной педагогической деятельности, так и самостоятельной работе студентов социальных направлений подготовки по формированию у них профессионального мировоззрения. Описывает характер взаимосвязей между компонентами феномена «профессиональное мировоззрение студентов социальных направлений подготовки в университете» – «Знания», «Опыт деятельности», «Опыт творческой деятельности», «Осуществление эмоционально-ценностного отношения».

Самостоятельная работа студентов в рамках четвертого этапа реализации технологии формирования профессионального мировоззрения студентов социальных направлений подготовки в университете вбирает в себя:

– свободное оперирование педагогическими терминами (самоорганизация, самовоспитание, профессиональное развитие, компетентность, профессиональное мировоззрение психолога / экономиста / социолога / юриста); спортивно-педагогическими терминами (критерий физического развития, производственная физическая культура, самоуправление, физическая культура личности); спортивной терминологией (измерение тренировочных нагрузок, индивидуализация спортивной техники); терминами спортивной физиологии (микротравма, судороги); медико-биологической терминологии (аккупунктура, аритмия, астения, асфиксия, атеросклероз, атрофия, возбудимость, гипертония, гипотония, глюкоза, гомеостаз, давление диастолическое / систолическое, дрожь, иглоукалывание, ишемическая болезнь сердца, компенсаторные процессы, кровоизлияние, кровообращение, метаболизм, одышка, ожирение, остеохондроз, отеки, пальпация, паралич, перелом, перистальтика, расстройства питания, регенерация, резистентность организма, релаксация, сенсбилизация, слюна, цианоз).

– совершенствование физического состояния с учетом индивидуальных особенностей; оттачивание двигательных умений в применяемых упражнениях различного характера, например, направленных на координацию, устойчивость к утомлению; готовность к оптимальному выполнению упражнений в имеющихся условиях; приобретение опыта по применению комплексов физических упражнений, направленных на профилактику профессиональных заболеваний;

– усвоение опыта планирования и организации

индивидуальной деятельности, переход самостоятельной работы студентов из средства обучения в ведущий фактор развития творческой активности, интенсивное усвоение способов самостоятельного приобретения теоретических знаний и опыта творческого решения профессиональных задач, перенос знаний в новые ситуации;

– повышение привлекательности физической культуры в решении профессиональных проблем, принятие ее актуальности в формировании профессионального мировоззрения в условиях университета, а также дальнейшей профессиональной деятельности; моральное удовлетворение от эффективности применяемых техник физической культуры в целях повышения работоспособности при решении учебных и профессиональных задач; овладение приемами самомассажа, психорегулирующими упражнениями, овладение основными приемами неотложной доврачебной помощи.

Самостоятельная работа на заключительном этапе реализации технологии формирования профессионального мировоззрения студентов социальных направлений подготовки в университете носит исследовательскую (творческую) направленность. Самостоятельная работа студентов приобретает максимальный объем, ориентирована на овладение методами научного исследования, видение новых аспектов в стандартных ситуациях, выделение альтернативных решений. Деятельность студентов на данном этапе способствует пониманию ими цели самостоятельной работы, коррекции профессиональных ценностей, взглядов. «Типы самостоятельных работ тесно связаны и взаимообусловлены. Тот или иной тип самостоятельной работы в реальном процессе обучения – носитель целого ряда элементов, составляющих содержание познавательной деятельности ученика, характерных и для самостоятельных работ другого типа. В этом выражается преемственность между типами самостоятельных работ, которая по сути дела является основой и для обеспечения оптимального усвоения учащимися знаний, и для развития их творческих способностей, овладения опытом творческой деятельности» (12, с.104).

Таким образом, организация самостоятельной работы на дисциплине «Физическая культура и спорт» при реализации технологии формирования профессионального мировоззрения студентов социальных направлений подготовки в университете представляет собой стройную систему взаимосвязанных, вытекающих один из другого видов деятельности, содержание которых обусловлено структурными элементами искомого явления – профессионального мировоззрения.

Библиографический список

1. *Абдулгалимов Р.М.* Теоретико-методологические основы развития профессионального мировоззрения студентов медицинского вуза: дис. ... д. пед. н. Грозный, 2021. 349 с.
2. *Алдошина М.И.* Организация самостоятельной работы студентов по истории педагогики и образования. Орёл, 2017. 96 с.
3. *Алдошина М.И.* Методические основы формирования этноэстетической культуры студентов в университете // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 11(126). С. 63–67.
4. *Веселова Е.А.* Формирование научного мировоззрения студентов в образовательном процессе высшей школы: дис. ... к.пед.н. Нижний Новгород, 2008. 255 с.
5. *Витун Е.В., Витун В.Г.* Определение условий формирования личностных качеств студентов в процессе физического воспитания // Вестник Оренбургского государственного университета. 2016. №8 (196). С. 8–14.
6. *Зубенко Н.Ю.* Сущность модели формирования мировоззрения студентов вуза в интересах устойчивого развития // Теория

и практика общественного развития. 2014. №18. С. 177–179.

7. Казакова А.Г. Организация самостоятельной работы студентов в вузах культуры и искусств: Учебно-методическое пособие. М.: МГУКИ, 2005 (Ротапринт МГУКИ). 45 с.

8. Наумов С.Б., Лебединская И.Г. Развитие творческой деятельности студентов в процессе обучения предмету «Физическая культура» // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. № 1 (5). С. 137–141.

9. Нюдюрмагомедов А.Н., Савзиханова М.А., Абдурагимов Л.А. Интенция в развитии профессионального мировоззрения студентов // TheScientificHeritage. 2021. № 72 (4). С. 39–42.

10. Омелаенко Н.В. Методика и организация самостоятельной работы студентов // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 2-3. С. 538–542; URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35669> (дата обращения: 16.11.2022).

11. Остапенко В.С. Формирование научного мировоззрения курсантов вузов МВД России: дис. ... д. пед. н. Воронеж, 2011. 349 с.

12. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. М.: Педагогическое общество России. 2005. 78 с.

13. Подлиняев О.Л., Кузьмин И.А. Личностно-профессиональное мировоззрение студентов юридических вузов: проблемы и перспективы развития // Образование и право. 2022. № 1. С. 115–122

14. Рогозинский В.М. Азбука педагогического труда. М. Просвещение. 1986. 95 с.

15. Рубаник А.Н., Большакова Г.И., Тельных Н.В. Самостоятельная работа студентов // Высшее образование в России. 2005. № 6. С. 120–124.

16. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: учебно-методическое пособие / А. В. Меренков, С.В. Куньшиков, Т. И. Гречухина, А. В. Усачева, И. Ю. Вороткова; под общ. ред. Т. И. Гречухиной, А. В. Меренкова; МОиН России, УФУ. Екатеринбург, 2016. 80 с.

17. Сухова Е.И., Зубенко Н.Ю. Теоретические подходы к формированию мировоззрения личности студентов в процессе обучения в вузе // Теория и практика общественного развития. 2014. №11. С. 57–59

18. Сластенин В.А. Педагогика Учебное пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2013. 576 с.

19. Туркина Т.С. Формирование профессионального мировоззрения у студентов учреждений среднего профессионального образования: дис. ... к.пед.н. Йошкар-Ола, 2012. 159 с.

20. Фатеева Л.И. Формирование экологической направленности педагогического мировоззрения будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дис. ... к.пед.н. Тула, 2006. 179 с.

References

1. Abdulgalimov R.M. Theoretical and methodological foundations of the development of the professional worldview of medical university students: dis. ... Doctor of pedagogical Sciences Grozny, 2021. 349 p.

2. Aldoshina M.I. Organization of independent work of students on the history of pedagogy and education. Orel, 2017. 96 p.

3. Aldoshina M.I. Methodological foundations of the formation of the ethno-aesthetic culture of students at the University // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. 2012. No. 11(126). Pp.63–67.

4. Veselova E.A. The formation of the scientific worldview of students in the educational process of higher education: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences Nizhny Novgorod, 2008. 255 p.

5. Vitun E.V., Vitun V.G. Determining the conditions for the formation of personal qualities of students in the process of physical education // Bulletin of the Orenburg State University. 2016. No.8 (196). Pp. 8–14.

6. Zubenko N.Yu. The essence of the model of formation of the worldview of university students in the interests of sustainable development // Theory and practice of social development. 2014. №18. Pp. 177–179.

7. Kazakova A.G. Organization of independent work of students in universities of culture and arts: Educational and methodical manual. Moscow: MGUKI, 2005 (Rotaprint MGUKI). 45 p.

8. Naumov S.B., Lebedinskaya I.G. Development of creative activity of students in the process of teaching the subject “Physical culture” // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2016. No. 1 (5). Pp. 137–141.

9. Nyudyurmagomedov A.N., Savzikhhanova M.A., Abduragimov L.A. Intention in the development of students’ professional worldview // The Scientific Heritage. 2021. No. 72 (4). Pp. 39–42.

10. Omelaenko N.V. Methodology and organization of independent work students // Modern high-tech technologies. 2016. No. 2-3. Pp. 538–542; URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35669> (date of address: 11/16/2022).

11. Ostapenko V.S. Formation of the scientific worldview of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia: dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences Voronezh, 2011. 349 p.

12. Pidakasisty P. I. Organization of educational and cognitive activity of students. M.: Pedagogical Society of Russia. 2005. 78 p.

13. Podlinyaev O.L., Kuzmin I.A. Personal and professional outlook of law students: problems and prospects of development // Education and law. 2022. No. 1. Pp.115–122

14. Rogozinsky V.M. The ABC of pedagogical labor. M. Enlightenment. 1986. 95 p.

15. Rubanik A.N., Bolshakova G.I., Telnykh N.V. Independent work of students // Higher education in Russia. 2005. No. 6. Pp.120–124.

16. Independent work of students: types, forms, evaluation criteria: educational and methodical manual / A.V. Merenkov, S.V. Kunshchikov, T. I. Grechukhina, A.V. Usacheva, I. Y. Vorotkova; under the general editorship of T. I. Grechukhina, A.V. Merenkov; MOiN Russia, Ufa. Yekaterinburg, 2016. 80 p.

17. Sukhova E.I., Zubenko N.Yu. Theoretical approaches to the formation of the worldview of the personality of students in the process of studying at the university // Theory and practice of social development. 2014. No.11. Pp.57–59.

18. Slastenin V.A. Pedagogy Textbook / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shiyarov; Edited by V.A. Slastenin. M.: Academy, 2013. 576 p.

19. Turkina T.S. The formation of a professional worldview among students of secondary vocational education institutions: dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences Yoshkar-Ola, 2012. 159 p.

20. Fateeva L.I. Formation of the ecological orientation of the pedagogical worldview of future teachers in the process of professional training: dis. ... candidate of Pedagogical Sciences Tula, 2006. 179 p.

БЕЛЬГРАЙ Н.В.

кандидат педагогических наук, кафедра безопасности жизнедеятельности и охраны труда, Луганский государственный педагогический университет
E-mail: nata.belgraj@bk.ru

BELGRAI N.V.

Candidate of Sciences in Pedagogy Department of Life Safety and Labor Protection, Lugansk State Pedagogical University
E-mail: nata.belgraj@bk.ru

КОЛЛАБОРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

COLLABORATIVE EDUCATION AS AN EFFECTIVE WAY TO IMPROVE THE TRAINING OF TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING

В новых образовательных условиях, с учетом развития научно-технической сферы, особое значение приобретают различные формы сотрудничества между образовательными и производственными предприятиями с использованием цифровых технологий. Коллаборация организаций рассматривается в статье в качестве объединяющего элемента в рамках образовательного процесса. Статья сфокусирована на технологических возможностях, позволяющих объединить знания, умения, опыт, ресурсы для повышения эффективности профессионального образования.

Ключевые слова: образовательный процесс, обучающиеся, вуз, коллаборация.

In the new educational conditions, taking into account the development of the scientific and technical sphere, various forms of cooperation between educational and industrial enterprises using digital technologies are of particular importance. The collaboration of organizations is considered in the article as a unifying element within the educational process. The article focuses on technological opportunities that allow combining knowledge, skills, experience, and resources to improve the effectiveness of vocational education.

Keywords: educational process, students, university, collaboration.

Глобализация, стремительное развитие науки и техники, совершенствование производственных процессов, внедрение наукоемких технологий оказывает огромное влияние на значимость роли инженера в современном мире.

В настоящее время прослеживается несоответствие, выраженное в повышенных требованиях производства и качеством подготовки специалистов. Таким образом, меняются требования к профессиональной подготовке педагога профессионального обучения (инженера-педагога). Сегодня университетское образование должно гарантировать студентам получение основательных классических знаний, которые станут базисом для формирования созидательного мышления, развития воображения, позволят дать толчок для творческой активности, обеспечат возможность решать проблемы в экстренных ситуациях. Кроме того, крайне необходимы сформированные навыки общения и организации деятельности, профессионального самосознания и умения правильно реагировать на трудности и неудачи.

Универсализм будущего педагога профессионального обучения заключается не в количестве усвоенных знаний, объеме полученных навыков, а в способности осмысленно транслировать и практически использовать различные элементы сформированного профессионального пласта знаний, который был пропущен через призму личности; характеризуется тягой к постоянному пополнению внутреннего потенциала, развитию мышления инженера и педагога, умения генерировать новое

знание выбранных отраслях производства.

Современное профессиональное образование, за последнее время, изменилось под влиянием цифровых технологий и все более востребованными становятся новейшие формы организации учебного процесса. Одной из таких форм стало гибридное обучение (blended learning, hybrid learning) суть которого состоит в логичном сочетании традиционных форм обучения с элементами интерактивного электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, в котором широко используются возможности Интернета. Одна из форм гибридного обучения нашла широкое применение в процессе профессионального обучения в учреждениях высшего образования – это коллаборация.

Коллаборативные технологии – это вид гибридных форм обучения с использованием интернет-технологий. Такая форма организации обучения позволяет объединить и расширить возможности, трансформировав образовательный процесс в соответствии с потребностями всех участников коллаборации.

Термин коллаборация происходит от лат. collaborare (со – вместе и laborare – работать). «Сотрудничество предполагает работу вместе с кем-то, участие в создании совместного продукта при поддержке одного или нескольких сотрудников (1830 г.)» [3, 4].

Антипина Е.А. считает, что коллаборация, это «форма организации сообществ, участники которых объединяют результаты своего интеллектуального труда и другие ресурсы с целью создания на основе видения

и усилий специалистов из разных сфер деятельности общего продукта» [1]. «Процесс совместной трудовой, производственной или хозяйственной деятельности двух и более хозяйственных субъектов (индивидуальных или групповых) для достижения общих целей, при котором на принципах согласия и доверия происходит взаимовыгодный обмен знаниями, обучение участников для повышения их компетенций, производство инновационных продуктов со значительным интеллектуальным компонентом для продвижения на рынок и достижения значимых кумулятивных эффектов» [2].

Коллаборации в нашем понимании формируются для разработки и распространения инноваций, что безусловно, актуально в контексте современного образования, делает такую форму обучения востребованной, перспективной и эффективной в новых условиях. Наше понимание коллаборации связано с повышенными требованиями к профессиональному образованию.

Предпосылки для формирования коллаборативного образования стали проявляться в процессе индустриализации общества, изменения социального заказа к системе профессионального образования. Повышающиеся требования к выпускнику, к наличию у него сформированных надкомпетенций, обусловили необходимость объединения усилий науки, образования и внешних партнеров по различным направлениям.

На современном этапе развития производства, технологий, экономики назрела необходимость внедрения более новых форм коммуникации и обучения. Перед профессиональным образованием стоят задачи совершенствования обучения посредством объединения в образовательные коллаборации. Благодаря такой организации обучения решается проблема замкнутости, появляются условия для качественного роста образования и его соответствия запросам общества и рынка труда.

Коллаборативное образование – это процесс создания образовательной среды, направленный на формирование междисциплинарных сверхкомпетенций отражающих актуальные направления науки, техники и производства. В процессе коллаборативного образования создается единая среда творческой активности, которая не прерывается границами различных предприятий или учреждений.

Для обеспечения эффективного обучения в Луганском государственном педагогическом университете в Институте физико-математического образования, информационных и обслуживающих технологий был внедрен в общий образовательный процесс надпроцесс коллаборативного образования, в котором объединены образовательные и учреждения, и предприятия по профилю. Институт осуществляет подготовку специалистов, способных в дальнейшем реализовать себя в учебных заведениях общего, среднего, высшего образования и на производственных предприятиях.

Организованный надпроцесс необходим для более эффективной подготовки будущих специалистов, обучающихся по направлению Профессиональное обучение (по отраслям) Безопасность жизнедеятельности и охрана труда в сфере образования, Профессиональное обучение (по отраслям) Технология изделий легкой промышленности и Профессиональное обучение (по отраслям) Технология и организация общественного питания).

Непосредственное участие в образовательной кол-

лаборации принимают сотрудники кафедры безопасности жизнедеятельности и охраны труда Института физико-математического образования, информационных и обслуживающих технологий Луганского государственного педагогического университета.

В коллаборации по направлению Безопасность жизнедеятельности и охрана труда в сфере образования задействованы такие учреждения и предприятия: Учебно-методический центр министерства чрезвычайных ситуаций и ликвидации последствий стихийных бедствий ЛНР, Луганский республиканский центр экстренной медицинской помощи и медицины катастроф, учебно-тренировочный отдел «Школа медицины катастроф», Государственное унитарное предприятие ЛНР «Аграрный фонд», отдел охраны труда и охраны здоровья Луганского государственного педагогического университета.

Для проведения занятия в очном (или дистанционном) формате привлекаются ведущие специалисты различных предприятий отрасли, что позволяет организовать теоретические, лабораторные и практические занятия непосредственно на территории предприятия, в производственных цехах и учреждениях (и/или с использованием цифровых технологий, соответствующего программного обеспечения).

Участники находятся в постоянном взаимодействии друг с другом, сливаются в единую образовательную среду, возможности которой расширяются, в результате совместной деятельности. При этом ответственность за результат и сам процесс лежит на каждом из участников. Такое взаимодействие носит продолжительный характер и не ограничивается рамками одного или двух занятий, оно продолжается в течение всего периода обучения в вузе, а также во внеучебное время.

Коллаборативное образование основывается на таких принципах:

- участники коллаборации должны быть объединены единой целью;
- результат деятельности сообщества должен значительно превышать возможные результаты суммы результатов отдельных членов;
- добровольность и вовлеченность в процесс;
- возможность использовать ресурсы каждого из членов коллаборации для достижения общей цели;
- поддержка и привлечение новых членов коллаборации;
- активность и самоуправление;
- опора на уже имеющийся опыт.

Использование коллаборативных технологий предусматривает моделирование профессиональных ситуаций, совместное решение поставленных задач. В процессе коллаборативного обучения исключается доминирование преподавателя (или кого-либо). Студенты становятся одним из важных звеньев взаимодействия, активно участвуют, следуя своему индивидуальному маршруту. Такое взаимодействие обеспечивает быструю реакцию на запросы обучающихся и их родителей; согласованность в принятии решений администрации вуза, преподавателей, сотрудников других вузов и производственных предприятий и учреждений; объединение усилий образовательных и производственных организаций для формирования четкого плана образовательного процесса.

Процесс коллаборативного образования позволяет решать следующие задачи:

- анализ передового опыта эффективного преподавания инженерных дисциплин;
- подбор и реализация индивидуальных образовательных траекторий для студентов;
- подбор и реализация вариантов сетевого взаимодействия в рамках профиля подготовки;
- разработка и корректировка образовательных программ с учетом требований производства;
- разработка и включение новых участников коллаборации.

Перечислим некоторые цифровые ресурсы для эффективной организации коллаборативного образования:

1. Microsoft Office 365 Education (<http://www.microsoft.com/ru-ru/education/products/office/default.aspx>),
2. Google – G Suite for Education (<http://edu.google.com/products/gsuite-for-education>).
3. Authorea – для написания научных работ (<http://www.authorea.com>), ShareLatex (<http://www.overleaf.com>)
4. Discord, Trello – сервис организации проектных групп (<http://discordapp.com>), (<http://trello.com>)
5. Zoom – сервис организации телеконференций (<http://zoom.us>)
6. Kialo, Klaxoon – сервис организаций обсуждений, дебатов и мозговых штурмов (<http://www.kialo-edu.com>), (<http://klaxoon.com>)
7. КАНООТ – сервис интерактивных мини-опросов (<http://kahoot.com>)
8. PeerGrade – сервис организации взаимного общения (<http://www.peergrade.io>)
9. Trello – сервис для организации и поддержки проектной деятельности (<http://trello.com>) Microsoft Planner (<http://tasks.office.com>)
10. Minecraft Education Edition – коллаборативный инструмент геймификации обучения (<http://education.minecraft.net>).

11. КП разработки программных средств: repl.it (<http://repl.it>) для начинающих, Microsoft Azure DevOps (<http://azure.microsoft.com/ru-ru/services/devops/>) для серверной командной разработки;

Современным вузам для эффективной организации образовательного процесса, качественной подготовки будущих специалистов нужно быть готовыми к плодотворной деятельности с различными предприятиями и организациями.

Большинство руководителей думают о том, как максимально эффективно подготовить будущих специалистов, как можно начать делиться информацией и еще быстрее обучаться. Большинство студентов, используют коллаборативное образование как инструмент реализации собственной образовательной траектории, что позволяет организовать активную познавательную деятельность, дает стимул, формирует вектор к индивидуальному поиску и потенциалу группового развития.

Все это формирует у студентов аналитический стиль работы в процессе поиска новой информации, способствует быстрой адаптации на предприятиях во время практик. Профессиональная коллаборация позволяет выполнять вузам научно-исследовательские работы по заказам производственных предприятий и учреждений образования. Такое сотрудничество позволяет решать вопрос трудоустройства выпускников, востребованность которых является показателем качества обучения.

Действенность и необходимость коллаборативного образования подтверждается востребованностью выпускников на рынке труда. Тенденция коллаборации с производственными предприятиями дает реальные результаты.

В рамках предложенной работы мы рассмотрели принципы и задачи организации современных коллаборативных технологий, выделили широкий перечень цифровых ресурсов, которые возможно применять в учебном процессе на разных уровнях, для которых, в свою очередь, мы обозначили группы пользователей.

Библиографический список

1. Антипина Е.А. Региональная политика нового поколения: постановка задачи в сфере человеческого капитала // Человеческий капитал. 2014. №4 (64). С. 41–45.
2. Иншаков О. В. Коллаборация как глобальная форма организации экономики знаний // Экономика региона. 2013. № 3. С. 38–45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kollaboratsiya-kak-globalnaya-forma-organizatsii-ekonomiki-znaniy> (дата обращения: 05.01.2023).
3. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: Методические рекомендации. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 345 с.
4. Фрайссин Ж. Обучение в цифровых сетях: кооперативное обучение, коллаборативное обучение и педагогические инновации / Ж. Фрайссин // Непрерыв. образование: XXI век. 2016. Вып. 4 (16). URL: <https://11121.petsru.ru/journal/article.php?id=3346> (дата обращения: 12.01.2023)

References

1. Antipina E.A. Regional policy of a new generation: setting a task in the field of human capital // Human capital. 2014. No. 4 (64). Pp. 41–45.
2. Inshakov O. V. Collaboration as a global form of knowledge economy organization // The economy of the region. 2013. No. 3. Pp. 38–45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kollaboratsiya-kak-globalnaya-forma-organizatsii-ekonomiki-znaniy> (accessed 05.01.2023).
3. Educational strategies and learning technologies in the implementation of a competence-based approach in pedagogical education, taking into account humanitarian technologies: Methodological recommendations. St. Petersburg : Publishing House of A. I. Herzen State Pedagogical University, 2008. 345 p.
4. Fraissin J. Learning in digital networks: cooperative learning, collaborative learning and pedagogical innovations / J. Fraissin // Continuous. education: XXI century. 2016. Issue 4.

УДК 378

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-190-193

БУБНОВА С.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: bubnows@yandex.ru

КАРЯКИНА С.Н.

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: svetlana.kariakina@yandex.ru

BUBNOVA S.YU.

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department «Theory and Technology of Pre-School Education», Orel State University
E-mail: bubnows@yandex.ru

KARYAKINA S.N.

candidate of psychological Sciences, associate Professor, head. Department of psychology and pedagogy, Orel State University
E-mail: svetlana.kariakina@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОПИНГ-ПОВЕДЕНЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ И СТУДЕНТОВ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF COPING BEHAVIORAL STRATEGIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS AND STUDENTS

В статье представлены результаты эмпирического исследования копинг-поведенческих стратегий старшеклассников и студентов. Обнаружено, что испытуемые двух подвыборок в трудных жизненных ситуациях, в том числе, связанных с учебной деятельностью, предпочитают копинг-поведенческие стратегии конструктивного характера. Копинг-поведение студентов, в сравнении с таковым старшеклассников, характеризуется большей нацеленностью на конфронтационный копинг, бегство-избегание, принятие ответственности. В целом, выраженность реализуемых копинг-стратегий выше у студентов, по сравнению со старшеклассниками. Полученные эмпирические данные могут быть использованы педагогами, работающими со старшеклассниками и студентами, в целях реализации адресной поддержки обучающихся в сложных ситуациях образовательной действительности.

Ключевые слова: копинг-поведенческие стратегии старшеклассников и студентов, стрессовые состояния, связанные с учебной деятельностью.

The article presents the results of an empirical study of coping behavioral strategies of high school students and students. It was found that the subjects of two subsamples in difficult life situations, including those related to educational activities, prefer coping behavioral strategies of a constructive nature. Coping behavior of students, in comparison with that of high school students, is characterized by a greater focus on confrontational coping, escape-avoidance, acceptance of responsibility. In general, the severity of implemented coping strategies is higher among students compared to high school students. The empirical data obtained can be used by teachers working with high school students and students in order to implement targeted support for students in difficult situations of educational reality.

Keywords: coping behavioral strategies of high school students and students, stressful conditions associated with educational activities.

Социальная ситуация современной России характеризуется высокой степенью неопределённости, существенным расширением спектра факторов, идентифицируемых в качестве стрессогенных.

Наиболее уязвимой социальной группой как с точки зрения повышенной восприимчивости к стрессовым воздействиям, так и в отношении возникновения широкого круга негативных последствий переживания стрессовых состояний, выступает подрастающее поколение.

Увеличение числа и существенное усложнение задач, которые необходимо решить взрослому человеку для эффективной адаптации к динамичной ситуации в обществе и актуализации личностного и интеллектуального потенциала, определяют необходимость сознательной регуляции собственного поведения, расширения репертуара копинг-поведенческих стратегий.

Понятие копинг-стратегия происходит от англ.

copingstrategy и объединяет в себе когнитивные, эмоциональные и поведенческие действия, предпринимаемые человеком, чтобы справиться (совладать) со стрессом и трудными жизненными ситуациями.

Несмотря на наличие исследований, посвященных выявлению особенностей совладающего поведения человека, все еще недостаточно разработанным аспектом остается определение его специфики в возрастном контексте. Изучение специфики копинг-поведенческих стратегий, реализуемых студентами и старшеклассниками в трудных жизненных ситуациях, позволило бы расширить представления о совладающем поведении и определить эффективные психолого-педагогические технологии управления стрессом, в том числе, учебным, с учетом особенностей возрастного и личностного развития.

Эмпирическое исследование копинг-поведенческих

стратегий, применяемых студентами и старшеклассниками в стрессовых ситуациях, проводилось на базе института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» и МБОУ – лицея № 32 им. И.М.Воробьева г. Орла. В исследовании принимали участие учащиеся 10-11 классов (30 человек) и студенты 2 курса (30 человек).

Методика «Копинг-тест Р. Лазаруса», модифицированная Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфяк, М.С. Замышляевой, позволила нам определить стратегии, которые используются респондентами двух подвыборок, чтобы справиться с повышенными требованиями обыденной жизни (таблица 1).

Полученные результаты позволяют утверждать, что предпочтительными видами копинга у студентов выступают: «Планирование решения проблемы» (ср. зн. – 69,07 б.), «Принятие ответственности» (ср. зн. – 64,17 б.), «Поиск социальной поддержки» (ср. зн. – 62,96 б.). Указанные стратегии имеют конструктивный характер; они относятся к так называемому проблемно-ориентированному копингу, сущность которого состоит в целенаправленном решении, переформулировке или уменьшении нежелательных эффектов стрессовой ситуации.

Реже всего студенты используют дистанцирование от проблемы (ср. зн. – 53,52 б.). В концепции «техник бытия» Л.И. Анцыферовой такая копинг-стратегия относится к «ситуативно-специфическим реакциям» и входит в систему техник самосохранения, наряду с уходом или бегством из трудной ситуации, отрицанием.

По мнению старшеклассников, наиболее часто используемыми ими копинг-стратегиями являются следующие: «Планирование решения проблемы» (ср. зн. – 65,37 б.), «Поиск социальной поддержки» (ср. зн. – 56,85 б.), «Положительная переоценка» (ср. зн. – 55,87 б.). Так же, как и в подвыборке студентов, у старшеклассников предпочитаемыми являются позитивно оцениваемые проблемно-ориентированные стратегии копинга. Старшеклассники также, как и студенты, склонны самостоятельно предпринимать действия по устранению стрессовой ситуации и ее негативных последствий; они анализируют сложившуюся ситуацию, рассматривают различные пути решения возникшей проблемы. Вместе с тем, они нуждаются в социальной поддержке, которую они активно ищут.

По мнению старшеклассников, достаточно часто ими реализуется стратегия «Положительная переоценка», которая относится к типу психологических защит, предполагающих изменение содержания мыслей, чувств, поведения личности. Эта стратегия близка рационализации, посредством которой личность пытается найти обоснованное объяснение того или иного поступка, идеи, чувства, при этом их подлинные мотивы оказываются завуалированными, т.е. если с человеком случается неприятность, он стремится ее переосмыслить, сделав не такой травматической.

Реже всего испытуемые из подвыборки старшеклассников используют стратегию «Бегство-избегание» (ср. зн. – 40,83 б.). Данный тип копинг-поведения можно назвать пассивным. Однако в определенных случаях стратегия «Бегство-избегание» может быть оправданной и конструктивной. Ее психологическое выражение заключается в отчуждении от трудной жизненной ситуации или подавлении мыслей о ней. Большинство испытуемых старшеклассников такой тип поведения в стрессовых ситуациях не свойственен.

В целом, предпочитаемые копинг-стратегии студентов и старшеклассников во многом сходны. В стрессовых обстоятельствах испытуемые чаще всего используют один и тот же вид совладающего поведения – «Планирование решения проблемы»; кроме того, для них характерно обращение за социальной помощью и поддержкой к окружающим, хотя старшеклассникам это свойственно в большей мере. Содержание методики не позволяет определить, в чьей именно поддержке нуждаются подростки, но в зависимости от типа ситуации это могут быть, как референтные взрослые, так и сверстники.

Были обнаружены статистически значимые различия показателей испытуемых двух групп по шкалам: «Конфронтационный копинг», «Принятие ответственности» ($p \leq 0,05$) и «Бегство-избегание» ($p \leq 0,01$, t -критерий Стьюдента.). Наличие статистически значимых различий позволяет утверждать, что совладающее поведение студентов, в сравнении с таковым старшеклассников, характеризуется большей выраженностью указанных стратегий.

В целом, обнаруженный репертуар предпочитаемых копинг-поведенческих стратегий студентов свидетельствует о большей степени их субъектности в целом.

Таблица 1.

Выраженность используемых копинг-стратегий у студентов и старшеклассников, ср. зн. (на базе методики «Копинг-тест Лазаруса»)

| Копинг-стратегии | Конфронтационный копинг | Дистанцирование | Самоконтроль | Поиск социальной поддержки | Принятие ответственности | Бегство-избегание | Планирование решения проблемы | Положительная переоценка |
|-----------------------|-------------------------|-----------------|--------------|----------------------------|--------------------------|-------------------|-------------------------------|--------------------------|
| Подвыборка испытуемых | | | | | | | | |
| Студенты | 54.82* | 53.52 | 58.89 | 62.96 | 64.17* | 54.99** | 69.07 | 59.52 |
| Старшеклассники | 45.41* | 49.43 | 53.01 | 56.85 | 52.22* | 40.83** | 65.37 | 55.87 |

Условные обозначения:

В таблице отражен уровень статистической значимости различий:

** – достоверность различий на уровне $p \leq 0,01$

* – достоверность различий на уровне $p \leq 0,05$ (t -критерий Стьюдента)

Именно субъектность помогает человеку определять тип регуляторной активности: чем больше человек принимает ответственность за свою жизнь, тем более он способен использовать такие способы поведения, которые позволяют эффективно учитывать внешние и внутренние факторы, при доминировании стремления к саморазвитию.

С целью более детального изучения ведущих стратегий копинг-поведения старшеклассников и студентов нами была использована методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» С. Нормана, Д.Ф. Эндлера, Д.А. Джеймса, М.И. Паркера (в адаптации Т.А. Крюковой). Результаты, полученные с помощью данной методики, позволяют определить доминирующие копинг-стрессовые поведенческие стратегии испытуемых (таблица 2).

Согласно полученным результатам, для выборки студентов предпочитаемыми копинг-стратегиями являются такие: копинг, направленный на социальное отвлечение (ср. зн. – 68,93 б.), а также копинг, ориентированный на решение задачи (ср. зн. – 68,02 б.). Их представленность в студенческой подвыборке примерно одинакова. Можно предположить, что при столкновении со стрессогенной ситуацией студенты нацелены на поиск путей выхода из нее, прилагают усилия для того, чтобы разрешить сложившуюся ситуацию в свою пользу. Очевидно, для этого у них уже имеется определенный жизненный опыт, они чувствуют свою компетентность в подобных ситуациях и уверены в том, что могут реализовывать стратегию поведения, связанную с конкретными действиями по разрешению проблемы.

На втором месте по выраженности является копинг, ориентированный на избегание (ср. зн. – 62,95 б.). В тех случаях, когда студенты оказываются неспособными контролировать ситуацию или оценивают ее как предъявляющую требования, превышающие их адаптационные ресурсы, они стараются выйти из нее. Это менее продуктивное поведение, так как не всегда такая линия поведения может улучшить их положение.

Наименее предпочтительным для студентов является копинг, ориентированный на эмоциональное реагирование в трудной жизненной ситуации (ср. зн. – 51,15 б.).

Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» позволяет оценить, насколько личность ориентирована на получение внешней поддержки со стороны социального окружения (субшкала социального отвлечения) и использует замещающую деятельность (субшкала отвлечения).

Согласно полученным данным, для студентов в большей мере свойственно использование копинг-стратегии, связанной с социальным отвлечением (ср. зн. – 68,93 б.), по сравнению с отвлечением вообще (ср. зн. – 61,08 б.). Можно предположить, что, находясь в стрессовой ситуации, студенты не только самостоятельно ищут пути выхода из нее, но и активно обращаются за помощью окружающих.

Представляется интересным сопоставить результаты, полученные с помощью этой методики, с проанализированными выше результатами, полученными по методике «Копинг-тест Лазаруса», для студенческой подвыборки. Напомним, что первые три ранговых места среди всех, предлагаемых для оценки копинг-стратегий, заняли следующие: «Планирование решения проблемы», «Принятие ответственности», «Поиск социальной поддержки», что соотносится с результатами методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях». Установлено, что для испытуемых этой подвыборки свойственно, в первую очередь, прибегать к такой копинг-стратегии, которая связана с интеллектуальным осмыслением ситуации и поиском путей для ее продуктивного разрешения. Стратегии, связанные с эмоциональной проработкой стрессовой ситуации, задействуются ими в меньшей степени.

В обеих методиках выделяются шкалы, имеющие одинаковое содержание: «Поиск социальной поддержки» и «Субшкала социального отвлечения». Полученные по этим шкалам результаты свидетельствуют о значимости социальной поддержки для студентов и использовании ими внешних ресурсов для разрешения жизненных трудностей.

Обратимся к анализу результатов методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», полученных в подвыборке старшеклассников.

Для этих испытуемых предпочитаемыми копинг-стратегиями являются следующие: копинг, ориентированный на решение задачи (ср. зн. – 72,61 б.); копинг, ориентированный на избегание (ср. зн. – 66,83 б.). Копинг, ориентированный на эмоции, выступает в качестве наименее предпочтительного (ср. зн. – 48,99 б.). Обнаруженная иерархия копинг-стратегий совпадает с выявленной в студенческой подвыборке. Старшеклассники, так же, как и студенты, ориентированы, в первую очередь, на поиск решения возникшей сложной ситуации; они прилагают определенные интеллектуальные усилия для анализа и разрешения возникших затруднений.

Таблица 2.

Выраженность копинг-поведенческих стратегий старшеклассников и студентов, ср. зн.

| Копинг-стратегии | Копинг на решение задачи | Копинг на эмоции | Копинг на избегание | Субшкала отвлечения | Субшкаласоц. отвлечения |
|----------------------|--------------------------|------------------|---------------------|---------------------|-------------------------|
| Подвыборкаиспытуемых | | | | | |
| Студенты | 68.02* | 51.15 | 62.95 | 61.08 | 68.93** |
| Старшеклассники | 72.61* | 48.99 | 66.83 | 58.28 | 78.90** |

Условные обозначения:

В таблице отражен уровень статистической значимости различий:

** – достоверность различий на уровне $p \leq 0.01$

* – достоверность различий на уровне $p \leq 0.05$ (t-критерий Стьюдента)

Анализ результатов по субшкалам «Социальное отвлечение» и «Отвлечение» позволяет утверждать, что для старшеклассников в большей мере характерна первая стратегия поведения; они активно прибегают к поиску помощи у окружающих, ищут поддержки у референтных лиц. В качестве таковых могут выступать и сверстники, и взрослые.

Сопоставим результаты, полученные с помощью этой методики, с проанализированными выше результатами, полученными по методике «Копинг-тест Лазаруса», для подвыборки старшеклассников. Первые три ранговых места среди всех, выделенных в методике копинг-стратегий, у старшеклассников заняли следующие: «Планирование решения проблемы», «Поиск социальной поддержки», «Положительная переоценка». Эти результаты соотносятся с полученными с помощью методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях». Обнаружено, что для испытуемых этой подвыборки привлекательна копинг-стратегия, связанная с поиском решений, но при поддержке социального окружения.

Были обнаружены статистически значимые различия показателей испытуемых двух подвыборок по шкалам: «Копинг на решение задачи», ($p \leq 0,05$) и «Субшкала социального отвлечения» ($p \leq 0,01$, t-критерий Стьюдента). Наличие статистически значимых различий позволяет утверждать, что старшеклассники в большей мере, чем студенты, используют копинг, ориентированный на решение проблем и стратегию социального отвлечения.

Таким образом, предпочитаемыми копинг-поведенческими стратегиями старшеклассников являются: «Планирование решения проблемы», «Поиск социальной поддержки» и «Положительная переоценка». Они склонны самостоятельно предпринимать действия по работе со стрессовой ситуацией и ее последствиями. Эти испытуемые анализируют сложившуюся ситуацию, рассматривают пути решения проблемы; ими востребована социальная поддержка, которую они активно ищут. Реализуют стратегию «Положительная пе-

реоценка», старшеклассники снижают травматичность стрессовой ситуации.

У студентов выявлена направленность на проблемно-ориентированный копинг в стрессовой ситуации. Зафиксирован высокий уровень выраженности следующих, имеющих конструктивный характер, копинг-стратегий: «Планирование решения проблемы», «Принятие ответственности», «Поиск социальной поддержки». Эти испытуемые в сложной жизненной ситуации реализуют стратегии, направленные на решение, переформулировку или уменьшение эффектов стрессовой ситуации, склонны в большей степени взять ответственность на себя. При этом студенты склонны обращаться и к окружающим, задействовать внешние ресурсы и поддержку референтных людей.

Обнаруженные статистически значимые различия показателей двух подвыборок испытуемых позволяет утверждать, что копинг-поведение студентов, в сравнении с таковым старшеклассников, характеризуется большей нацеленностью на «Конфронтационный копинг», «Бегство-избегание», «Принятие ответственности». В целом, выраженность копинг-стратегий выше у студентов, по сравнению со старшеклассниками, что можно объяснить общим усложнением жизни взрослых молодых людей, необходимостью справляться со сложными ситуациями, отвечать на различные жизненные вызовы, в том числе, связанные с реализацией учебно-профессиональной деятельности.

Полученные в эмпирическом исследовании результаты могут быть использованы педагогами, работающими со старшеклассниками и студентами, в целях реализации адресной психолого-педагогической поддержки обучающихся в сложных ситуациях образовательной действительности. Кроме того, полученные результаты могут быть использованы в практической работе психологов, педагогов, социальных работников для решения проблем дезадаптации старшеклассников и студентов.

Библиографический список

1. Бильгильдеева Т.Ю. О возрастных аспектах копинг-поведения. /Т.Ю. Бильгильдеева, Т.Л. Крюкова //Личность и общество: актуальные проблемы социальной психологии: материалы Всероссийского симпозиума. Кострома, 2000. С. 81–82.
2. Парфентьева Т.А. Особенности копинг-стратегий личности в старшем школьном возрасте. /Т.А. Парфентьева. //Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 3. С. 17–19.
3. Фролова С.В. Исследование стратегий преодоления кризисных ситуаций в подростковом возрасте. /С.В. Фролова. // Психологическая помощь подростку в кризисных ситуациях. Саратов, 2005. С. 10–18.

References

1. Bilgildeeva, T.Yu. On age-related aspects of coping behavior. /T.Yu. Bilgildeeva, T.L. Kryukova // Personality and Society: Actual Problems of Social Psychology: Proceedings of the All-Russian Symposium. Kostroma, 2000. Pp. 81–82.
2. Parfent'eva, T.A. Features of coping strategies of personality in senior school age. /T.A. Parfentiev. //Society: sociology, psychology, pedagogy. 2015. No. 3. Pp. 17–19.
3. Frolova, S.V. Study of strategies for overcoming crisis situations in adolescence. /S.V. Frolova. //Psychological assistance to a teenager in crisis situations. Saratov, 2005. Pp. 10–18.

УДК 378.147

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-194-196

БЫЧКОВА Н.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна и художественного образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского»
E-mail: bichckowanatalya@yandex.ru

ВОЛКОВ В.В.

профессор кафедры дизайна и художественного образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского» (БГУ)
E-mail: commendationem@yandex.ru

ЛАПЫКО Т.П.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского»
E-mail: lap_tanya@mail.ru

BYCHKOVA N.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Design and Art Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Bryansk State University Named After Academician I.G. Petrovsky"
E-mail: bichckowanatalya@yandex.ru

VOLKOV V.V.

Professor of the Department of Design and Art Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Bryansk State University Named After Academician I. G. Petrovsky"
E-mail: commendationem@yandex.ru

LAPYKO T.P.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Bryansk State University named after Academician I. G. Petrovsky"
E-mail: lap_tanya@mail.ru

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

METHODOLOGY FOR THE USE OF MULTIMEDIA TEACHING TOOLS FOR HIGHER SCHOOL STUDENTS

В публикации рассматриваются теоретические и методические аспекты использования мультимедийных средств обучения студентов высшей школы. В ней рассмотрены положительные черты применения мультимедийных средств обучения использование которых осуществляется в процессе обучения студентов ВУЗА, так и самими студентами на педагогических практиках в средних профессиональных учебных заведениях и средних общеобразовательных школах. В статье приводятся примеры использования различных видов мультимедийных средств обучения, таких как интерактивные доски в процессе обучения как студентов, так и школьников.

Ключевые слова: мультимедийные средства обучения, интерактивные средства, интерактивные доски, электронные презентации, педагогическая практика.

The publication deals with the theoretical and methodological aspects of the use of multimedia teaching aids for students of higher education. It discusses the positive feature of the use of multimedia teaching aids, the use of which is carried out in the process of teaching university students, and by the students themselves in teaching practices in secondary vocational schools and secondary schools. The article provides examples of the use of various types of multimedia teaching aids, such as interactive whiteboards in the learning process of both students and school children.

Keywords: multimedia teaching aids, interactive aids, interactive whiteboards, electronic presentations, teaching practice.

Применение мультимедийных средств обучения в XXI веке является одним из передовых достижений в сфере образования. В связи с тем, что современные информационные, мультимедийные технологии всё глубже проникают в нашу жизнь, обучаемые должны освоить новые навыки передачи и сохранения информации.

На современном этапе появилась реальная возможность объединять видео и фото с текстом, звуком и графикой в единую цифровую визуализацию и надежно сохранять информацию в больших объемах. Это стало возможно вследствие широкого развития мультимедийных технологий. При этом переработка информации превращается из рутинных в творческие операции.

Недостаточный уровень компьютерной грамотности, как самих преподавателей, так и большей части студентов мешал до вынужденного перехода на дистанционное обучение широко использовать мультимедийные средства в учебном процессе [4].

После массового опыта дистанционного обучения в период пандемии российское образование уже не останется прежним. Приобретенные наработки будут использоваться для повышения качества обучения студентов, внедрения современных компьютерных методик обучения и повышения квалификации преподавателей [5].

Рассмотрим свойства мультимедиа и их использование в обучении.

Наиболее значимое преимущество мультимедийных средств – «интерактивность».

Интерактивность обеспечивает студентам возможность представлять информацию по своим конкретным предпочтениям и, в определенных пределах, индивидуально менять настройки.

С помощью мультимедиа можно «переместиться в пространство» и показать студентам изучаемые в курсе экспонаты музеев или памятники, произведения искусства, не покидая учебной аудитории.

Использование мультимедийных технологий в обучении способствует повышению мотивации студентов к обучению; развивает навыки совместной коллективной работы у студентов.

Считаем целесообразным рассмотреть перспективы применения мультимедийных средств в высшей школе в структуре методического сопровождения процесса обучения, которые могут представлять сложные многокомпонентные информационные продукты, включающие в себя визуальные, аудиальные и кинестетические элементы (речевые, анимационные, схематические, текстовые и др.), созданные с применением компьютерных, цифровых технологий.

В-первых, такие мультимедийные средства, обладая эффектом новизны и мотивации, формируют познавательный интерес обучающихся как одно из важных условий эффективности обучения. Во-вторых, обсуждение соответствующих информационных продуктов, например, фильмов, книг, произведений искусства, способствует развитию универсальных коммуникативных умений, значимых в профессиональной деятельности. В-третьих, создаются предпосылки для саморазвития и самовоспитания обучающегося, поскольку многие мультимедийные средства есть в открытом доступе, например, сети Интернет. В-четвертых, у студентов формируется опыт отбора, экспертной оценки мультимедийных средств в процессе их применения в учебном процессе (решение задач, моделирование ситуаций деятельности), которая уже имеет место в деятельности преподавателя и обучающихся. В-пятых, в среднесрочной перспективе, можно говорить о наличии у обучающихся потребности в создании оригинальных мультимедийных продуктов, позволяющих решать нестандартные учебные или профессиональные задачи, развитию медиакомпетентности будущих специалистов. В долгосрочной перспективе, талантливыми студентами, выпускниками вузов могут быть созданы сетевые сообщества, одной из задач которых будет создание качественных медиаресурсов разных типов для методического сопровождения учебного процесса в различных образовательных организациях.

Использование специализированных мультимедиа-средств обучения применяется студентами в ходе прохождения ими педагогических практик на базе Брянских колледжей и общеобразовательных школ. В процессе объяснения нового материала на педагогической практике в ГБПОУ «БСК им профессора Жуковского» студентами практикантами демонстрировались электронные презентации, фрагменты обучающих видеороликов и видеофильмов. Например, объясняя тему о правилах построения комнаты во фронтальной и угловой перспективе с оформлением элементами мебели и аксессуарами целесообразны демонстрации с мастер-классом

дизайнера по разработке интерьера комнаты. После объяснения основных правил построения перспективы обучающихся колледжа по направлению «Архитектура» демонстрировалась презентация, на которой изображались выполненные на аудиторных занятиях работы студентов в университете. Во время показа презентации, в качестве примера, анализировались ранее выполненные проекты. На заключительном этапе занятия обучающиеся колледжа просматривали ролик с мастер-классом, на котором с помощью компьютерной программой «PRO-100» проектировался интерьер гостиной комнаты в различных стилях. По теме «Стили интерьера» было проведено интегрированное занятие, где студенты колледжа обучались проектированию интерьера в компьютерных классах используя программу CorelDRAW. Широкое применение при этом находят интерактивные доски, с помощью которых студенты университета более интенсивно излагают учебную информацию, а так же предлагают учащимся выполнять интерактивные задания: кроссворды, графические упражнения.

Кроме того, широкое применение средств мультимедиа находит при проверке теоретических знаний, полученных в ходе учебно-воспитательного процесса. Например, при проверке полученных знаний в виде тестирования знаний у студентов по изученному материалу с помощью компьютера. За счет увеличения предъявляемой информации, преподаватель естественным образом может увеличить учебную нагрузку студентов. Следует отметить необходимость применения мультимедиа средств обучения в процессе проектной деятельности учащихся в школе. С помощью демонстрации виртуальных экскурсий в мастерские художников и мастеров декоративно-прикладного искусства, учащиеся имеют возможность наблюдать за творческой проектной деятельностью и анализировать выполненные мастерами творческие проекты. В этом случае перед учащимися ставится определенная кейс задача варианты решения которой демонстрируются с помощью интерактивной доски. Например: перед учащимися пятых классов МБОУ гимназии № 2 г. Брянска на интегрированных уроках изобразительного искусства и технологии ставилась задача разработать коллекцию новогодних игрушек. С помощью интерактивной доски студентами-практикантами демонстрировались этапы выполнения кейс задания, в различных вариантах, с помощью материалов и инструментов на уроках. Учащиеся выбирали способ выполнения задания, а за тем делились на группы. В результате было выполнено несколько коллекций новогодних игрушек для оформления школьной ёлки.

Таким образом, мультимедийные средства обучения являются эффективной образовательной технологией. Для успешности применения мультимедиа ресурсов студенты Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского на факультете технологии и дизайна в рамках дисциплины компьютерная графика обучаются разработке мультимедийных средств наглядности. На дисциплинах имеющих практический характер: бумагопластика, макетирование и др. студенты самостоятельно выполняют видеоролики с мастер-классами для дальнейшего применения на педагогических практиках в колледжах и общеобразовательных школах.

Библиографический список

1. Использование интерактивного обучения студентов в ВУЗе в контексте компетентностного подхода. Бычкова Н.В., Волков В.В., Массарова Т.Л. Преподаватель XXI век. 2017. № 3-1. С. 78–84.
2. *Бычкова Н.В.* Использование технологии мультимедиа в обучении учащихся изобразительному искусству / Н.В. Бычкова // Формирование профессиональных компетенций обучающихся в организациях общего и профессионального образования: материалы международной научно-практической конференции, Брянск, 18–20 мая 2016 года / Министерство образования и науки РФ; ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского»; Департамент образования и науки Брянской области. – Брянск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», 2016. С. 179–187. – EDN WDAEDR.
3. *Бычкова Н.В.* Использование форм взаимообучения студентов на занятиях по дисциплине «Рисунок и живопись» / Н.В. Бычкова, В.В. Волков, Е.В. Сынькова // Преподаватель XXI век. 2020. № 3-1. С. 221–230. – DOI 10.31862/2073-9613-2020-3-221-230. – EDN RNPVLO.
4. *Колесникова, И. Е.* Использование интерактивных средств наглядности, как условие формирования творческого мышления у студентов среднего профессионального образования / И. Е. Колесникова, Н. В. Бычкова // Инновационные процессы: потенциал науки и задачи государства : сборник статей Международной научно-практической конференции, Пенза, 15 октября 2017 года / Под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2017. С. 215–216. – EDN ZNCNBP.
5. *Сидорова, Л. В.* Инновационные дистанционные технологии и формы обучения студентов: образовательный опыт в период пандемии / Л. В. Сидорова, Ю. В. Крупская // Профессиональное обучение: теория и практика : Материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной актуальным вопросам профессионального и технологического образования в современных условиях, Ульяновск, 25 июня 2020 года. – Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 2020. С. 127–134.

References

1. The use of interactive teaching of students at the university in the context of a competency-based approach. Bychkova N.V., Volkov V.V., Massarova T.L. Teacher of the 21st century. 2017. No. 3-1. pp. 78–84.
2. *Bychkova, N.V.* The use of multimedia technology in teaching students the fine arts / N.V. Bychkova // Formation of professional competencies of students in organizations of general and vocational education: materials of the international scientific and practical conference, Bryansk, May 18–20, 2016 / Ministry of Education and Science of the Russian Federation; Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky”; Department of Education and Science of the Bryansk Region. – Bryansk: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky”, 2016. Pp. 179–187. – EDN WDAEDR.
3. *Bychkova, N.V., Volkov V.V., Synkova E.V.* The use of forms of mutual learning of students in the classroom in the discipline “Drawing and Painting” / N.V. Bychkova, V.V. Volkov, E.V. Synkova // Lecturer XXI century. 2020. No. 3-1. Pp. 221–230. – DOI 10.31862/2073-9613-2020-3-221-230. – EDN RNPVLO.
4. *Kolesnikova, I.E.* The use of interactive visual aids as a condition for the formation of creative thinking among students of secondary vocational education / I. E. Kolesnikova, N. V. Bychkova // Innovative processes: the potential of science and the tasks of the state: a collection of articles of the International Scientific and Practical conference, Penza, October 15, 2017 / Ed. G. Yu. Gulyaev. Penza: ICNS “Science and Education”, 2017. Pp. 215–216. – EDN ZNCNBP.
5. *Sidorova, L.V.* Innovative distance technologies and forms of student learning: educational experience during the pandemic / L.V. Sidorova, Yu. V. Krupskaya // Vocational education: theory and practice: Materials of the II International scientific and practical conference, dedicated to topical issues of vocational and technological education in modern conditions, Ulyanovsk, June 25, 2020. Ulyanovsk: Ulyanovsk State Pedagogical University. I.N. Ulyanova, 2020. Pp. 127–134.

УДК 378.4

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-197-200

ВАН МЭЙ

кандидат педагогических наук, преподаватель, Директор административного департамента, Чжэн-жоу университет, факультет искусств

ЗУБРИЛИН К. М.

кандидат педагогических наук, и.о. зав. кафедрой живописи, Московский педагогический государственный университет

E-mail: km.zubrilin@mpgu.su

VAN MAE

Candidate of Pedagogical Sciences, Lecture, Director of discipline office, School of fine art Zhengzhou university

ZUBRILIN K.M.

Candidate of Pedagogical Sciences, Acting Head of the Department of Painting, Moscow State Pedagogical University

E-mail: km.zubrilin@mpgu.su

ПРОБЛЕМАТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ КИТАЯ И РОССИИ

PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS-ARTISTS IN CHINA AND RUSSIA

Проблема профессиональной подготовки педагогов-художников остро стоит и в Китае, и в России, и чтобы ее решить следует обратить внимание на следующие аспекты образования: организацию и содержание обучения, на методическое обеспечение учебного процесса и согласование целевых установок, которые позволяют заметно повысить качество профессионального образования будущих учителей изобразительного искусства.

Ключевые слова: подготовка учителей изобразительного искусства, организация образования, содержание обучения, организация учебного процесса, методы обучения, структура образовательного процесса.

The problem of professional training of art teachers is acute both in China and in Russia, and in order to solve it, attention should be paid to the following aspects of education: the organization and content of training, the methodological support of the educational process and the coordination of target guidelines that make it possible to significantly improve the quality of professional education of future teachers of fine arts.

Keywords: training of teachers of fine arts, organization of education, content of education, organization of the educational process, methods of training, structure of the educational process.

Введение

Вопросы профессиональной подготовки педагогов-художников остро стоят и в Китае, и в России, так как данная проблематика существенно влияет на качество художественного образования в обеих странах на всех уровнях образования.

Изложение основного материала статьи

Анализ разнообразных исследований по вопросам подготовки педагогов-художников Китая и России помогает установить ряд наиболее значимых проблем, снижающих эффективность образования специалистов – преподавателей изобразительного искусства, которые можно разделить на несколько категорий.

Первоначально стоит обратить внимание на качество организации образования будущих педагогов-художников, в которой доминируют традиционные формы обучения, направленные на преимущественное изучение классических жанров изобразительного искусства, академических техник живописи и рисования.

В китайских и российских вузах львиную долю времени затрачивается на воспроизведение классических шедевров, их копирование, что не предполагает освоение новых современных образовательных технологий, направленных на поиски новых идей в области искусства. Как отмечают российские исследователи: «Они (китайские обучающиеся) прекрасные копировальщики, но при постановке творческих задач возникают сложности, что дает повод считать, что воображение у них развито слабо» [1].

В Китае академизм процветает на первых двух курсах обучения студентов будущих педагогов-художников, на последующих студенты изучают специальные курсы, позволяющие применять инновационные методы, но в довольно ограниченных рамках.

По общему наблюдению в Китае инновационные технологии применяются шире, чем в России, а также у китайских студентов больше возможности выбора интересных для них дисциплин. Однако вузы в Китае предоставляют и больше свободы в обучении, увеличивая количество часов для самостоятельной работы. Тенденция к сокращению аудиторных часов влияет на качество овладения базовыми изобразительными техниками, что понижает уровень подготовки будущих педагогов-художников, заставляя их самостоятельно искать новые возможности для углубления профессионального образования. В рамках последнего семестра китайские студенты совершают окончательный выбор своей дальнейшей специализации, включая освоение современных видов искусства. К сожалению, процесс обучения в Китае жестко структурирован и не оставляет времени на посещение выставок и музеев с целью знакомства с лучшими образцами традиционного изобразительного искусства, студенты вольны сами организовывать свое знакомство с лучшими образцами искусства, находящимися в национальных галереях, собраниях.

Практически отсутствует сбалансированная система обучения, объединяющая комплекс специальных и

психолого-педагогических дисциплин, так как перекося в любую сторону серьезно сказывается на качестве подготовки художников-педагогов. Как в китайских вузах, так и в российских недостаточно внимания уделяют психолого-педагогическому комплексу дисциплин, которые и плохо скомпонованы и не глубоко проработаны, поэтому будущие педагоги, если и усваивают техники изобразительного искусства, то преподавать их не могут на высоком профессиональном уровне. Методики обучения и воспитания будущих преподавателей изобразительного искусства и в Китае и в России крайне редки, а те которые существуют или безнадежно устарели, или имеют слабую дидактическую и воспитательную составляющую. По-прежнему в российских и китайских вузах основное место занимает обучение специальным изобразительным дисциплинам. Традиционно в Китае профессионализм трактуется узко, исключительно с позиции преимущественного освоения изобразительными художниками, знаниями материала, с которым работает художник, специальных художественных технологий. В России примерно такая же ситуация, образование будущего художника лежит в русле академизма, признанных обществом форм освоения действительности изобразительными средствами. Педагогические и психологические дисциплины являются скорее дополнительными, а студенты в большинстве своем ими пренебрегают, что создает трудности для развития их профессионально-педагогической карьеры.

Еще одна проблема лежит в плоскости содержания обучения, который имеет целый спектр типичных трудностей для вуза любой страны, начиная с базовых мировоззренческих вопросов о месте искусства в жизни общества и человека и заканчивая отдельными эстетическими трудностями реализации собственного художественного замысла. Как замечают российские специалисты: «Цели и принципы преподавания изобразительного искусства реализуются в педагогическом процессе посредством содержания обучения» [6].

В китайских художественных вузах едва ли можно найти учебные дисциплины, глубоко и компетентно разбирающие теорию искусства, эстетические особенности различных стилей, тем более, что каждый художник стремится создать собственную систему образов, воплотить их в присущей только ему манере и выработать уникальный подход пониманию искусства. Отсутствие фундаментальных учебных пособий рождает в головах студентов сумбур и разрозненный обрывочные представления об истории художественной культуры, о специфике ее эволюции, что, в конечном счете, сказывается на качестве подготовки педагогов-художников Китая и России, которые плохо понимают роль искусства в обществе и собственную роль как специалиста-педагога.

Выбор учебного содержания обучения традиционно завязан на использовании линейного принципа, каждая тема изучается один раз за все время обучения и больше к тому ученому материалу студенты не возвращаются, что приводит к фрагментации учебной дисциплины, а элементы знания в голове у студентов находятся в хаотическом состоянии.

Еще одним важным аспектом проблем, связанных с содержанием обучения изобразительному искусству, является гармоничное структурирование содержания. В настоящее время в Китае и в России в высшем об-

разовании упор делается на теории, на теоретических знаниях, зачастую не имеющих прямого отношения к практической составляющей деятельности будущего преподавателя. Как в Китае, так и в России традиционно отдают предпочтение абстрактному теоретическому знанию, данный подход в педагогике получил название «знаниевого», при этом из образования выпадают умения и навыки, то есть практическая составляющая, которая существует или совершенно отдельно от теории или между ними не прослеживается прямой корреляции. С одной стороны, для содержания обучения особую ценность имеют дисциплины теории искусства, с другой стороны, существует проблема, как сделать эти дисциплины более практически направленными. С.П. Ломов и Л.Г. Медведев уверены, что «основанием, оправдывающим присутствие изобразительного искусства в школе, является его образовательно-развивающая составляющая, позволяющая видеть в нем не просто способ развития навыков восприятия профессионального искусства, пассивного созерцания и пояснения рассматриваемых сюжетов, но и интеллектуального и эмоционально-творческого потенциалов» [2].

Использование разнообразных и уместных методов обучения остается одной из наиболее актуальных тем для специалистов в области образования.

Методика обучения в Китае и в России, как правило, сводится к освоению специальных приемов традиционной изобразительной техники и представлена в виде широких общих рекомендаций выполнения тех или иных художественных технологий, а также рассматриваются узкоспециальные частные практики в отрыве от теоретического знания. Ряд важнейших дидактических принципов традиционно насыщают образовательный процесс, например, принцип, от простого к сложному, систематичности, применяется индивидуальный и возрастной подход. При этом во внимание принимается историзм изложения теории изобразительного искусства, но за рамками образования остается изучение закономерностей ментальных процессов, связанных с пониманием и усвоением учебного знания, принципов мышления и восприятия. Традиционные методы обучения по-прежнему являются базовыми методами обучения.

В типичной практике преподавании научной теории в вузах Китая и России преимущественно используются так называемые традиционные или объяснительно-иллюстративные методы обучения, предложенные еще классической дидактикой – это объяснения, рассказ, лекция. Данные методы имеют репродуктивный характер, когда хорошо известны все ответы на все поставленные вопросы. Процесс обучения в определенной степени рутинный и полностью запрограммирован: студенты тренируют память, и навыки воспроизведения учебного знания более сложные аналитические интеллектуальные навыки не развиваются, новые идеи и смыслы не создаются.

Современная система образования следует за жизнью, за последними достижениями науки и техники, которые значительно повышают динамику процесса обучения, интенсифицируют его, раздвигают горизонты знания, обогащают новыми умениями и методами, инновационными технологиями и предлагают новые установки, то есть серьезно модифицируют процесс

образования. Без активных и интерактивных методов современное образование немислимо. Подготовка педагогов-художников требует инкорпорировать новые образовательные технологии, что серьезно трансформирует систему обучения, ее организацию. Все еще в Китае и России обучение изобразительному искусству связано с академизмом, который диктует традиционную систему приемов обучения рисунку, живописи, скульптуре, композиции.

Традиционные методы имеют большую глубокую историю развития, ее корни в классических жанрах российского искусства и хорошо разработанных методах обучения изобразительному искусству. Система традиционных методов сложилась в художественно-педагогическом образовании в 50-60-е годы 20 века. Традиционные методы существенно сужают возможности использования разнообразных изобразительных техник в обучении.

Нет места в образовательной практике преподавания изобразительного искусства и для использования проблемного подхода в обучении, эвристики, активных и интерактивных приемов обучения.

Сложные смысловые методические конструкции не применяются при обучении педагогов-художников Китая и России. Как отмечает О.В. Шаляпин: «Если подходить к обучению изобразительному искусству потребительно, то можно определить достаточное число профессий, овладение которыми не требует знаний в области рисования либо предполагает наличие незначительного набора примитивных представлений о пропорциях, перспективе, колористике, теории теней и пр.» [5].

Глубокое проникновение в учебный материал, которое позволяет добиться герменевтический подход в обучении для современных студентов едва ли знакомо. К сожалению, следует отметить слабое владение методикой обучения, что сковывает процесс получения знаний, тормозит развитие творческого потенциала студентов.

Практическая часть обучения педагогов-художников Китая и России в большей мере завязана на частных методиках обучения тем или иным приемам изобразительного искусства и имеет ярко выраженный индивидуальный авторский характер, для него типична связка «преподаватель – студент», когда преподаватель исходя из собственного опыта, опираясь на свою манеру работы стремится передать те же технические навыки, не обращая внимание на таланты студента. С.П. Ломов и Л.Г. Медведев являются сторонниками, того чтобы «творческие, эффективно работающие учителя в целях развития познавательных интересов применяют разнообразные методы обучения, в том числе работу на планшетах, интерактивных досках и пр., возрастные особенности обучающихся, уровень развития мышления и художественно-эстетической подготовки школьников» [2].

И еще одной проблемой является рассогласование целей подготовки педагогов-художников Китая и России. Вузы слабо представляют потребности среднего образования и соответственно не могут подготовить качественно педагогический персонал для них. Средняя школа не ставит перед собой задачу дать про-

фессиональное художественное образование для детей, а скорее сориентировать их художественные потребности, дать представление о роли эстетического в жизни человека, повлиять на их вкусы и представления о прекрасном. «Используя силу воздействия искусства на человека, преподаватель рисования имеет богатые возможности для широкой и разносторонней учебно-воспитательной работы с детьми в общеобразовательной школе» [3, с. 114].

В Китае, например, в первую очередь, готовят преподавателей изобразительного искусства для художественных школ, для учреждений дополнительного образования, а так же учителей изобразительного искусства для средних общеобразовательных заведений. Как отмечалось выше, недостаточное изучение психолого-педагогических дисциплин сужают преподавательские возможности полноценно работать с детским коллективом, используя весь спектр современных средств обучения. Другой перекоп в образовании изобразительного искусства в Китае связан с тем, что обучение искусству приобретает порой абстрактный характер, когда преподаватель старается «разбудить творческий потенциал ребенка», но не обучает азам изобразительной грамотности, не дает практические навыки рисунка или живописного письма. В соответствие со школьной программой в Китае занятия художественным творчеством обязательны для начальной и средней школы, и направлены они на эстетическое образование школьников, но престиж их в образовательных учреждениях довольно низкий и не воспринимаются они как полноценный элемент среднего образования. Уроки художественным творчеством в Китае проходят довольно формально, традиционно учитель выполняет с детьми довольно простые творческие задания, с которыми большинство детей легко справляются, сложные задачи не ставятся. Однако для учащихся, как замечает М.В. Соколов: «важны вопросы и задачи, стимулирующие получение новых знаний, так называемые «ежедневные открытия», позволяющие вырабатывать умения самостоятельного формулирования задачи и объяснения наблюдаемых явлений» [4, с. 8].

Процесс художественного образования в средней школе Китая нуждается в хорошем организационно-методическом обеспечении и глубококом научно-педагогическом обосновании, которые должны быть поглобированы преподавателем.

Выводы:

В Китае и России художественное образование испытывает острую потребность в компетентных педагогических кадрах, овладевших профессиональными навыками и методическими приемами, готовыми поделиться своим мастерством с новым подрастающим поколением. Следует значительно улучшить работу по подготовке педагогов-художников Китая и России, повысить качество их профессионально образования и методического обеспечения на факультетах художественного профиля педагогических вузов китайских и российских педагогических вузов для того чтобы они были готовы успешно решать педагогические задачи, обучая детей основам изобразительного искусства.

Библиографический список

1. *Зубрилин К.М., Раздобарина Л.А.*, Особенности художественного образования в Китае на примере совместной образовательной программы, реализуемой в Московском институте искусств // Преподаватель XXI век. 2021. № 1-1. С. 191–197.
2. *Ломов С.П., Медведев Л.Г.* Изобразительное искусство как фактор формирования научного мировоззрения школьников // Теория и практика общественного развития. 2015. № 17. С. 170–177.
3. *Ростовцев Н.Н.*, Методика преподавания изобразительного искусства в школе. М.: Агар, 2000. 250с.
4. *Соколов М.В.* Развитие художественно-творческих потребностей школьников на занятиях по художественной керамике (факультатив по эмали): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1993. 19с.
5. *Шаляпин О.В.* Модернизация системы образования в России // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2015. № 8–5. С. 148–152.
6. *Шаляпин О.В., Сухарев А.И.* Проблемы художественного образования // Философия образования. 2011. № 2(35). С. 188–195.

References

1. *Zubrilin K.M., Razdobarina L.A.*, Features of art education in China on the example of a joint educational program implemented at the Moscow Institute of Arts//Teacher of the 21st century. 2021. № 1-1. Pp. 191–197.
 2. *Lomov S.P., Medvedev L.G.* Fine arts as a factor in the formation of the scientific worldview of schoolchildren//Theory and practice of social development. 2015. № 17. Pp.170–177.
 3. *Rostovtsev N.N.*, Methods of teaching fine arts at school. M.: Agar, 2000. 250p.
 4. *Sokolov M.V.* Development of artistic and creative needs of schoolchildren in classes in artistic ceramics (elective on enamel): abstract. diss.... cand. ped. sciences. M., 1993. 19p.
 5. *Chaliapin O.V.* Modernization of the education system in Russia//Theoretical and applied aspects of modern science. 2015. № 8–5. Pp. 148–152.
 6. *Shalyapin O.V., Sukharev A.I.* Problems of art education//Philosophy of education. 2011. № 2(35). Pp. 188–195.
-

ВЛАСОВ В.В.

кандидат политических наук, доцент, кафедра социально-философских дисциплин, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова
E-mail: vitaliy_vlasov@ro.ru

VLASOV V.V.

Candidate of Political Sciences, Associate Professor, Department of Social and Philosophical Disciplines, Oryol Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia
V.V. Lukyanov
E-mail: vitaliy_vlasov@ro.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МОДУЛЯ «НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СЛУЖБЫ В ОВД. СЛУЖЕБНЫЙ ЭТИКЕТ» У СОТРУДНИКОВ, ВПЕРВЫЕ ПРИНИМАЕМЫХ НА СЛУЖБУ В ОВД

FEATURES OF TEACHING THE MODULE "MORAL AND ETHICAL FOUNDATIONS OF SERVICE IN THE DEPARTMENT OF INTERNAL AFFAIRS. SERVICE ETIQUETTE" FOR EMPLOYEES WHO ARE FIRST HIRED IN THE DEPARTMENT OF INTERNAL AFFAIRS

В статье рассматриваются особенности преподавания модуля. Дается характеристика особенностей исследуемой категории обучаемых. Анализируется порядок организации лекционных и практических занятий по означенному модулю, а также некоторые аспекты внеаудиторной работы со слушателями, на основании чего предлагаются рекомендации по организации их обучения. По итогам проведенного исследования делаются выводы, нацеленные на оптимизацию учебного процесса.

Ключевые слова: этика, профессиональная этика, первоначальная подготовка, нравственность, служебный этикет, служебное общение.

The article discusses the features of teaching the module. The characteristics of the studied category of trainees are given. The procedure for organizing lectures and practical classes on the indicated module is analyzed, as well as some aspects of extracurricular work with students, on the basis of which recommendations are proposed for organizing their training. Based on the results of the study, conclusions are drawn aimed at optimizing the educational process.

Keywords: ethics, professional ethics, initial training, morality, official etiquette, official communication.

Актуальность исследования. Благополучие любого общества во многом зависит от эффективности правоохранительной системы. В первую очередь это касается полиции. Основным критерием оценки качества работы полиции является мнение граждан. В этой связи интересны следующие статистические данные.

11 ноября 2021 года ВЦИОМ был проведен опрос граждан нашей страны относительно доверия сотрудникам полиции. Были получены следующие результаты:

- доверяют полиции своего региона 57 %. Не доверяют – 35 %;
- хорошо оценивают работу полиции 37 %, 47 % средне и 13 % неудовлетворительно [10].

Анализируя указанные цифры можно утверждать, что собирательный образ полицейского в глазах россиян скорее положительный. Однако довольно высоким процент граждан отказывает в доверии сотрудникам органов внутренних дел и дает им негативную оценку. Следует признать, что указанное обстоятельство имеет объективные предпосылки. О чем свидетельствуют имеющиеся случаи совершения правонарушений должностными лицами ОВД, среди которых наибольший резонанс вызвали ряд коррупционных преступлений.

Другой проблемой, оказывающей значительное влияние на качество работы полиции, является высокая текучка кадров в системе органов внутренних дел. На коллегии МВД России было указано, что за 2021 год количество уволившихся из органов внутренних дел следователей по сравнению с 2020 годом возросло на 34

процента. Вопрос некомплекта также актуален для патрульно-постовой службы, уголовного розыска, подразделений экономической безопасности и т.д. [9].

Указанная ситуация вызвана не только запредельным уровнем нагрузки, но и неумением сотрудников выстроить отношения как со служебным коллективом, так и с гражданами, что приводит к совершению должностных правонарушений.

Обозначенные факты во многом обусловлены несоблюдением некоторыми сотрудниками органов внутренних дел норм профессиональной нравственности. Данные нормы «включают в себя такие элементы, как гуманизм, знания о профессиональной этике, особенностях и правилах общения в профессиональной среде, способность применять нормы морали в профессиональной деятельности» [7].

Данные аспекты изучаются в модуле «Нравственно-этические основы службы в органах внутренних дел Российской Федерации. Служебный этикет». Вместе с тем, «эффективное обучение невозможно без «правильного и наиболее эффективного выбора методов и форм проведения учебных занятий» по модулю «Нравственно-этические основы службы в ОВД. Служебный этикет» [8].

Целью исследования является разработка оптимальной модели обучения модулю «Нравственно-этические основы службы в ОВД. Служебный этикет» сотрудников, впервые принимаемых на службу в ОВД, с учетом опыта его преподавания в Орловском юридическом институте МВД России.

Результаты исследования и их интерпретация

Модуль включает в себя лекционные и практические занятия по темам:

- нравственные основы службы в органах внутренних дел;
- исторические традиции службы в органах внутренних дел Российской Федерации;
- принципы и нормы профессиональной этики сотрудника органа внутренних дел Российской Федерации;
- правила служебного общения и служебного этикета сотрудника органа внутренних дел Российской Федерации;
- нравственные основы антикоррупционного поведения сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации;
- национально-культурные и религиозные традиции народов Российской Федерации, принципы межнационального и межрелигиозного мира;
- взаимодействие сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации с представителями средств массовой информации [4].

В ходе преподавания данного модуля может возникнуть ситуация, когда часть слушателей будет воспринимать его как не имеющий прикладного характера и поэтому не важный для их дальнейшей службы. В этой связи, уже на первом занятии, а именно при изучении темы «Нравственные основы службы в органах внутренних дел» необходимо указать, что соблюдение норм нравственности является важным условием успешного выполнения служебных обязанностей, а также выстраивания гармоничных отношений в служебном коллективе. Данный тезис желательно подкрепить примерами из правоприменительной деятельности органов внутренних дел, когда нарушение норм профессиональной нравственности влекло привлечение сотрудников к дисциплинарной ответственности, а неуважительное и грубое отношение к гражданам служило основанием для возбуждения уголовного дела. Следует обратить внимание обучающихся, что в отличие от большинства других профессий, у сотрудников органов внутренних дел профессиональная этика закреплена, в нормах действующего законодательства, исполнение которых является обязанностью для каждого полицейского. Это обусловлено спецификой деятельности правоохранительных органов, призванных обеспечить безопасность личности, общества и государства.

Преподавателю следует учитывать факторы, которые могут положительно сказываться при изучении модуля. В их числе:

- без первоначальной подготовки сотрудник полиции не может быть допущен к дальнейшей служебной деятельности. Обучаемые понимают, что неудовлетворительная оценка по модулю автоматически означает не прохождение первоначальной подготовки и ставит под вопрос возможность их дальнейшей работы в полиции;
- слушатели осознают, что полученные знания им предстоит реализовывать уже через несколько месяцев, так как в отличие от курсантов, они точно знают чем будут заниматься, будучи назначенными на конкретные должности (следователя, сотрудника ГИБДД т.д.).

Указанные обстоятельства побуждают большин-

ство слушателей первоначальной подготовки более осознанно относиться к процессу обучения. Вместе с тем, преподаватель имеет больше возможностей для воздействия на обучаемых, халатно относящихся к учебе.

Успешному усвоению темы «Нравственные основы службы в органах внутренних дел Российской Федерации» способствует то, что слушатели, направленные для прохождения первоначальной подготовки, имеют опыт правоприменительной деятельности. В то же время, в виду непродолжительного срока службы, их еще не затронули негативные аспекты, обусловленные профессиональной нравственной деформацией, как подчеркивал А.Ф. Кони: «...только в годы учебы и постижения жизни можно заложить в человека нравственные начала» [1]. В этой связи важно обратить внимание обучающихся на необходимость противодействия указанным выше негативным явлениям, осознанного исполнения своих должностных обязанностей и соблюдения норм общечеловеческой и профессиональной морали. Напомнить, что любое действие сотрудника полиции должно быть направлено на оказание помощи людям.

Формирование патриотизма и любви к своей профессии невозможно без знания истории ее зарождения и развития, своих предшественников, людей внесших наибольший вклад в формирование и развитие полиции в России и своем регионе. Для этого второй по теме «Исторические традиции службы в органах внутренних дел Российской Федерации», предусмотрено два часа лекционных занятий. При подготовке и проведении лекций, кроме общих аспектов истории и традиций органов внутренних дел, следует рассмотреть вопрос, посвященный истории конкретной узкой специальности, исходя из категории лиц, проходящих первоначальную подготовку (уголовного розыска, следственных подразделений, ГИБДД и т.д.). Также в лекционном материале желательно отразить историю подразделения, в котором работают слушатели. Для этого на занятие можно пригласить ветерана органов внутренних дел, проходившего службу в соответствующем подразделении.

Помимо лекционного занятия по указанной теме в Орловском юридическом институте МВД России имени В.В. Лукьянова, по желанию слушателей, проводятся экскурсии, посвященные истории и традициям органов внутренних дел России по Орловской области. Под руководством преподавателя обучаемые посещают музеи вуза и УМВД России по Орловской области, а также иные объекты на территории города Орла, связанные с историей органов внутренних дел. В ходе подготовки к экскурсии между слушателями распределяются доклады. Они должны быть посвящены наиболее известным событиям и местам, связанным с деятельностью орловской полиции, а также ее сотрудникам, удостоенным высоких государственных наград за выполнение своего служебного долга и внесшим наибольший вклад в становление и развитие органов правопорядка. Таким образом, экскурсию проводит не только преподаватель и сотрудники музеев, но и сами обучаемые, которые изучают отдельные факты из истории правоохранительных органов орловщины и знакомят с ними своих товарищей.

По теме «Принципы и нормы профессиональной этики сотрудника органа внутренних дел» предусмотрено два часа практических занятий, которые про-

водятся путем опроса (устного или письменного) и разбора проблемных ситуаций, желательны имевших место в правоприменительной практике органов внутренних дел. Помимо разбора нормативных правовых актов, имеющих отношение к полиции в целом, исходя из категории обучаемых, также решаются практические задания, связанные с деятельностью отдельных служб органов внутренних дел (следственных, экспертно-криминалистических, оперативных и т.д.). Соответственно, сотрудниками следствия, дознавателями и экспертами рассматриваются этические аспекты уголовного и уголовно-процессуального законодательства, а сотрудники оперативных подразделений изучают соответствующие положения ФЗ «Об оперативно-розыскной деятельности» (далее ФЗ об ОРД) и т.д. Например, следователю и дознавателю важно знать о предъявляемом 172 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации требовании производства личного обыска только лицом одного пола с обыскиваемым. Эксперт, за дачу заведомо ложного заключения, может быть привлечен к уголовной ответственности, в соответствии со статьей 307 Уголовного кодекса Российской Федерации. Оперуполномоченный обязан принимать во внимание гарантии прав человека и гражданина на неприкосновенность частной жизни, личную и семейную тайну (часть первая статьи 5 ФЗ об ОРД).

При поведении занятий по указанной теме, в некоторых случаях, когда преподавателем является сотрудник с небольшим педагогическим стажем и не имеющий большого стажа практической деятельности, целесообразно использовать «метод психологического воздействия, основанный на использовании авторитета полицейского, обладающего высоким имиджевым статусом» [11]. Для этого желательны пригласить опытного сотрудника из того подразделения, откуда были направлены обучаемые. Например, при поведении занятий со следователями, можно пригласить должностное лицо следственного управления МВД (УМВД) по субъекту федерации. Моделируя различные ситуации, возникающие в правоприменительной практике следственных подразделений, можно предложить ему выступить в качестве эксперта в ходе их последующего разбора. Кроме того, необходимо предложить приглашенному сотруднику подготовить несколько примеров из собственного опыта, когда соблюдение или нарушение принципов и норм профессиональной этики сказывалось на оперативно-служебной деятельности.

По теме «Правила служебного общения и служебного этикета сотрудника органа внутренних дел Российской Федерации» предусмотрено два часа практических занятий.

Внешняя культура является важным компонентом нравственного статуса сотрудника правоохранительных органов. Этот аспект включает в себя такие внешние проявления, как речь, манера одеваться и способность соблюдать дресс-код, субординацию и т.д. [3]. Специфика профессионального общения в деятельности различных служб и подразделений органов внутренних дел неизбежно порождает особые формы моральных требований, предписаний и оценок [2].

В оперативно-служебной деятельности сотрудника органов внутренних дел выделяются следующие основ-

ные виды общения:

- общение сотрудника полиции с правонарушителями;
- общение сотрудника полиции с лицами склонными к совершению правонарушений;
- общение сотрудника полиции с иными участниками уголовного или административного судопроизводства (потерпевший, свидетель и т.д.);
- общение сотрудника полиции с лицами, обращающимися в полицию по делам, не связанным с совершением правонарушений;
- общение сотрудников полиции равных по должности и званию;
- общение сотрудников полиции старших и младших по должности или званию.

Мы полагаем, что учитывая лимит времени, основное внимание в ходе проведения практических занятий по указанной теме следует уделить деловым играм, с моделированием фабул, связанных с общением сотрудника полиции с правонарушителями, особенно в ситуации конфликта.

Важно помнить, что сотрудники ОВД как субъекты конфликта:

- 1) наделены властными полномочиями, которые в ходе конфликта могут использовать неправомерно, что приведет к нарушениям закона;
- 2) имеют доступ к разнообразной информации, в том числе и такой, что составляет служебную тайну;
- 3) обладают специальными техническими средствами, в том числе и оружием;
- 4) работают в агрессивной среде, которая накладывает на них определенный отпечаток [6].

В ходе отработки учебных ситуаций необходимо обращать основное внимание на недопущение указанных выше фактов. Моделируя обстановку конфликтов, можно предложить обучаемым посмотреть на нее методами включенного, а затем невключенного наблюдения. Обыграть учебную ситуацию, связанную с применением огнестрельного оружия сотрудником полиции, в отношении правонарушителя и обсудить ее с обучаемыми. После чего предложить слушателям рассмотреть ее уже с позиции следователя следственного комитета, который расследует уголовное дело в отношении сотрудника органов внутренних дел по данному факту. Практика показывает, что мнение обучающихся серьезно меняется в сторону большей объективности. Им предлагается использовать указанный метод в дальнейшей деятельности, для обеспечения жизни, здоровья, прав и свобод как граждан, так и сотрудников полиции.

Особое внимание уделяется аспектам, обусловленным общением сотрудника полиции с лицами склонными к совершению правонарушений. В этой связи можно напомнить слушателям, что главная задача правоохранительных органов не раскрытие, а профилактика правонарушений. Поэтому, при отработке на занятиях различных аспектов общения с потенциальными правонарушителями, важное место отводится объяснению негативных последствий противоправных поступков как для самих лиц склонных к противоправному поведению, так и для их близких родственников.

Исследуя вопросы, связанные с общением сотрудника полиции с потерпевшими, иными участниками судопроизводства, а также с лицами, обратившимися в

полицию по делам, не связанным с совершением правонарушений, преподаватель обращает внимание на соблюдение служебного этикета в части уважительного отношения к гражданам, как необходимого аспекта соблюдения законности в деятельности сотрудника органов внутренних дел.

Изучение особенностей общения между собой сотрудников полиции равных по званию и должности, а также отношений старших и младших по должности и званию, упрощается тем фактом, что большинство слушателей, направляемых для прохождения первоначальной подготовки, уже имеют опыт срочной воинской службы и поэтому хорошо представляют специфику служебной дисциплины в военизированных организациях. Вместе с тем, возникают определенные проблемы, обусловленные процессуальной соподчиненностью лица, имеющего более высокое должностное положение, сотруднику нижестоящему по должности. Например, когда к участию в следственном действии производимым обычным следователем, в качестве специалиста-криминалиста, привлекается начальник экспертно-криминалистического отдела. В правоприменительной практике автору статьи приходилось сталкиваться со случаями, когда в указанной ситуации возникал конфликт между должностными лицами, что негативно сказывалось на рабочем процессе. Обучаемым важно объяснить, что при производстве следственного действия руководителем является следователь, соответственно, вне зависимости от должностного положения все остальные участники следственного действия обязаны выполнять его требования в рамках, установленных законодательством.

Кроме того, следует напомнить слушателям о необходимости соблюдения государственной и служебной тайны, а также неразглашения данных о частной жизни граждан, ставших известными в ходе расследования уголовного дела или производства по делу об административном правонарушении. Это особенно важно для сотрудников оперативно-розыскных подразделений, которые являются носителями государственной тайны и соответственно несут уголовную ответственность за разглашение секретных сведений.

Тема «Нравственные основы антикоррупционного поведения сотрудника органа внутренних дел Российской Федерации» охватывает два часа практических занятий, в ходе которых разбираются коррупционно-опасные ситуации и преступления коррупционной направленности, из правоприменительной практики правоохранительных органов. Слушатели дают оценку правомерности поведения соответствующего должностного лица. По результатам рассмотрения предложенных преподавателем фабул, обучаемые оформляют документы, которые обязан составить сотрудник в случае его склонения к совершению коррупционных правонарушений. Важно помнить, что практические занятия по указанной теме имеют, в том числе и профилактический характер. С этой целью слушателей знакомят с ежегодным обзором МВД России по фактам задержания сотрудников органов внутренних дел за получение взяток и иных преступлений коррупционной направленности, а также разъясняются последствия преступной деятельности и иного поведения, влекущего за собой утрату доверия для конкретного

должностного лица системы МВД России. Отдельное внимание следует уделить вопросам, связанным с уголовной ответственностью за провокацию взятки, так как это вызывает серьезные дискуссии среди ученых-юристов и сотрудников правоохранительных органов.

На тему «Национально-культурные и религиозные традиции народов Российской Федерации, принципы межнационального и межрелигиозного мира» выделено два часа лекционных занятий, в ходе которых изучаются особенности основных этнических и религиозных групп, проживающих на территории нашей страны. Освещаются культурные особенности как титульных народов Российской Федерации, так и наиболее крупных диаспор. Дается анализ религиозным конфессиям, традиционно исповедуемым на территории России, таким как православное христианство, ислам, буддизм и иудаизм. Основной акцент делается на поддержании межнационального и межрелигиозного мира и согласия в нашей стране. Рассматриваются различные аспекты деятельности органов внутренних дел направленные на решение указанных задач.

При этом следует учитывать категорию обучаемых. Внимание следователей обращается на учет национальных и религиозных особенностей при производстве следственных действий, сотрудников оперативных подразделений при проведении оперативных мероприятий и т.д. Учитывая, что сотрудники полиции направляются для прохождения службы в командировки на Северный Кавказ и на территорию Украины, важно рассмотреть национально-культурные и религиозные обычаи и традиции народов этих регионов. Применительно к Северному Кавказу – это противоречия между представителями традиционного для указанного региона суфийского ислама и радикального ислама салафитского (ваххабитского) толка. При рассмотрении национальных и религиозных особенностей Украины важно осветить особенности культуры различных частей этой страны, а также причины противостояния между представителями Украинской православной церкви с последователями различных раскольнических течений, созданных при поддержке украинской власти.

Теме «Взаимодействие сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации с представителями средств массовой информации» посвящено четыре часа практических занятий. В ходе их проведения, на основании фабул, предложенных преподавателем, обучаемыми составляются сообщения в редакции средств массовой информации (о розыске подозреваемого, о реабилитации, о возбуждении уголовного дела и т.д.). Рассматриваются вопросы, связанные с реакцией на публикации средств массовой информации о совершенных преступлениях. Кроме того, обсуждаются дискуссионные аспекты, обусловленные использованием сети «Интернет». В современных условиях некоторые блогеры и журналисты используют различных рода провокации в отношении сотрудников полиции, с целью манипулирования общественным мнением. В этой связи необходимо уделить больше внимание правилам общения с данной категорией лиц. В качестве наглядного материала можно использовать реальные случаи общения сотрудников полиции с представителями средств массовой информации, выложенные в сети Интернет.

Важно напомнить слушателям, что они являются

должностными лицами и им следует быть аккуратными в высказывании своего мнения в средствах массовой информации, особенно в части оценки действий органов государственной власти, в том числе правоохранительных органов. Это обусловлено тем, что любое мнение высказанное сотрудником полиции в форменной одежде зачастую воспринимается обществом как официальная позиция государства. А если это касается какого-либо резонансного преступления, может оцениваться как сведения, полученные от лица обладающего всей полнотой информации, как следствие возможность возникновения панических настроений и иных нежелательных последствий. Сотрудники полиции должны знать, что для освещения профессиональной деятельности органов внутренних дел, в структуре ведомства есть специализированное подразделение – пресс-служба МВД России, на которую возложена обязанность взаимодействия со средствами массовой информации. Соответственно, в случае если у средств массовой информации возникла необходимость получить сведения относительно деятельности органов внутренних дел, необходимо обратиться в указанное подразделение.

Преподавателю модуля «Нравственно-этические основы службы в ОВД. Служебный этикет» важно помнить, что никакие педагогические методы не принесут должного эффекта, если он сам не будет соблюдать служебный этикет, демонстрируя обучаемым положительный образец в общении с ними, коллегами по работе и гражданами, своим личным примером воплощая высокие нравственные требования, которые он предъявляет к слушателям.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

- позитивным фактором при работе со слушателями, направленными для прохождения первоначальной подготовки является то, что они имеют опыт правоприменительной деятельности и в то же время в виду непродолжительного срока службы их не затронули негативные аспекты, связанные с профессиональной нравственной деформацией. В этой связи важно противодействовать указанным негативным явлениям, осознанно исполняя как свои должностные обязанности и соблюдая нормы общечеловеческой морали;
- помимо лекционных занятий, по желанию обучающихся, можно организовывать внеаудиторные меро-

приятия, посвященные изучению истории и традиций органов внутренних дел, например, экскурсии под руководством преподавателя в музей УМВД (МВД) России по субъекту федерации т.д.;

- при проведении практических занятий по некоторым темам целесообразно использовать «метод психологического воздействия, основанный на использовании авторитета полицейского, обладающего высоким имиджевым статусом» [11], приглашенного из числа опытных сотрудников того подразделения, откуда были направлены обучаемые;

- рассматривая вопросы служебного общения, больше времени необходимо уделить моделированию ситуаций, затрагивающих коммуникацию сотрудника полиции с различными категориями граждан. При этом, эффективным является последовательное использование методов включенного и невключенного наблюдения, когда вначале моделируется конфликтная ситуация и дается ее оценка с точки зрения сотрудника полиции, а затем указанному сотруднику предлагается посмотреть на нее со стороны не участника конфликта, а следователя следственного комитета, расследующего указанный инцидент или стороннего наблюдателя;

- изучая вопросы противодействия коррупции, отрабатываются аспекты, связанные с провокационными действиями направленными на дачу взятки сотруднику полиции. Также в профилактических целях слушателей знакомят с правоприменительной практикой по указанной категории правонарушений;

- анализируя национальные и религиозные особенности народов нашей страны, главный акцент следует сделать на поддержании межнационального и межрелигиозного мира и согласия. Принимая во внимание, что сотрудники полиции направляются для прохождения службы на Северный Кавказ и на Украину, особое внимание уделяется национальным и культурным особенностям народов, проживающих на территории данных регионов;

- в части взаимодействия со средствами массовой информации, для каждого сотрудника полиции важно знать правила общения с их представителями, а также требования, предъявляемые к пользованию Интернетом;

- педагог своим примером должен воплощать высокие требования, которые он предъявляет к обучаемым.

Библиографический список

1. Декерт Д.В. Некоторые аспекты деонтологической подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации // Вестник Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России. Выпуск 1(8). С. 165–169.
2. Красинская Е.С. Сущность и значение профессиональной этики сотрудника ОВД в общении с гражданами // Подготовка кадров для силовых структур : современные направления и образовательные технологии. Сборник материалов двадцать второй всероссийской научно-методической конференции в 2-х томах. 2017. Издательство: Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации (Иркутск). С. 235–237.
3. Кувшинов Е.В., Кувшинова И.М. Нравственная культура сотрудника правоохранительных органов // International Innovation Research: сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2018. С. 100–102.
4. Основная программа профессионального обучения «Профессиональная подготовка лиц среднего и старшего начальствующего составов, впервые принятых на службу в органы внутренних дел Российской Федерации и имеющих высшее или среднее профессиональное (юридическое) образование по должности служащего «Полицейский» / сост.: А.А. Бондарев и др. – Орел: Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, 2022, 294 с.
5. Ретин М.Е. Нравственные основы и профессиональная этика современного сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации: куда мы движемся? // Судебная власть и уголовный процесс. 2017 №4. С. 167–171.
6. Родин В.Ф., Марьясис И.Б. Психология разрешения конфликтов в ОВД // Психология и педагогика служебной деятельности №1/2022. С. 59–61.
7. Старостин В.Г., Халидуллин Ф.Ф. Формирование профессиональной нравственности у курсантов образовательных организаций МВД России как одного из профессионально-значимых качеств // Ученые записки Казанского юридического института

МВД России 2021 Том 6 №1 (11). С. 99–102.

8. *Шестакова Л.С., Фромич Ю.В.* Использование имитационных упражнений при проведении практических занятий по дисциплине «Нравственно-этические основы службы в ОВД» // Наука без границ. №10(15) 2017. С. 59–62.

9. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/67795>.

10. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-bzor/rossiiskii-policeiskii-2021>.

11. *Danyl A.J.* National Low Enforcement Integrity Institute (NLEII) Policing in Central and Eastern Europe. P. 587-890.

References

1. *Deckert D.V.* Some aspects of deontological training of employees of internal affairs bodies of the Russian Federation // Bulletin of the Tyumen Institute for Advanced Studies of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Issue 1(8). Pp. 165–169.

2. *Krasinskaya E.S.* The essence and significance of the professional ethics of an internal affairs officer in communication with citizens // Training of personnel for law enforcement agencies: modern trends and educational technologies. Collection of materials of the twenty-second All-Russian scientific and methodological conference in 2 volumes. 2017. Publisher: East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Irkutsk). Pp. 235–237.

3. *Kuvshinov E.V., Kuvshinova I.M.* Moral culture of a law enforcement officer // International Innovation Research: Sat. Art. XIV Intern. scientific-practical. conf. Penza, 2018, Pp. 100–102.

4. The main program of vocational training “Vocational training of persons of middle and senior commanding staffs, first employed in the internal affairs bodies of the Russian Federation and having higher or secondary vocational (legal) education as a police officer” / comp.: A.A. Bondarev and others - Orel: Oryol Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.V. Lukyanova, 2022, 294 p.

5. *Repin M.E.* Moral foundations and professional ethics of a modern employee of the internal affairs bodies of the Russian Federation: where are we moving? // Judiciary and criminal process. 2017 No. 4. Pp. 167–171.

6. *Rodin V.F., Maryasis I.B.* Psychology of conflict resolution in the Department of Internal Affairs // Psychology and Pedagogy of Service Activities No. 1/2022. Pp. 59–61.

7. *Starostin V.G., Khalilullin F.F.* Formation of professional morality among cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia as one of the professionally significant qualities // Scientific notes of the Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia 2021 Volume 6 No. 1 (11). Pp. 99–102.

8. *Shestakova L.S., Fromich Yu.V.* The use of simulation exercises in conducting practical classes in the discipline “Moral and ethical foundations of service in the Department of Internal Affairs” // Science without Borders. No. 10 (15) 2017. Pp. 59–62.

9. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/67795>.

10. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-bzor/rossiiskii-policeiskii-2021>.

11. *Danyl A.J.* National Low Enforcement Integrity Institute (NLEII) Policing in Central and Eastern Europe. Pp. 587–890.

ГЕДУЛЯНОВ М.Т.

аспирант, Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева
E-mail: lambrador2@gmail.com

GEDULYANOV M.T.

Post-Graduate Student, Orel State University
E-mail: lambrador2@gmail.com

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

FACTORS INFLUENCING THE FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE OF MEDICAL STUDENTS

В статье анализируется теоретическая и практическая значимость реализации предпринимательства и инноваций в научном сообществе в сфере здравоохранения идет сравнительно медленнее по сравнению с другими сферами. Целью данной статьи является изучение факторов, влияющих на когнитивные процессы, связанные с формированием предпринимательских компетенций студентов медицинских вузов (на примере специалистов стоматологов), путем выявления предпринимательской осведомленности как значительного влияния на намерения человека определять и использовать рыночные возможности. Данные в исследовании у студентов-медиков собраны с помощью анкетирования. Источником анкеты является опрос студентов. Из 85 веб-анкет, 57 были возвращены, что составляет 67 % ответов. Результаты показывают, что измерение убеждений в самоэффективности в сочетании с отношением к предпринимательству обеспечивает лучшую аналитическую модель, основанную на математических расчетах.

Ключевые слова: предпринимательские компетенции, внешние и внутренние факторы.

The article analyzes the theoretical and practical significance of the implementation of entrepreneurship and innovation in the scientific community in the healthcare sector is relatively slow compared to other areas. The purpose of this article is to study the factors influencing cognitive processes associated with the formation of entrepreneurial competencies of medical students (on the example of dentists), by identifying entrepreneurial awareness as a significant influence on a person's intentions to identify and use market opportunities. The data in the study of medical students were collected using a questionnaire. The source of the questionnaire is a survey of students. Of the 85 web questionnaires, 57 were returned, representing 67 % of the responses. The results show that the measurement of beliefs in self-efficacy combined with entrepreneurial attitude provides the best analytical model based on mathematical calculations.

Keywords: entrepreneurial competencies, external and internal factors.

Реализация предпринимательства и инноваций в научном сообществе в сфере здравоохранения идет сравнительно медленнее по сравнению с другими сферами. Сегодня знания и глобализация – это силы, которые движут экономикой страны. Студентам медицинских вузов, чтобы стать востребованными и конкурентоспособными, необходимо проявить креативность, инновации и гибкость, в том числе сосредоточиться на формировании предпринимательских компетенций.

Целью данной статьи является изучение факторов, влияющих на когнитивные процессы, связанные с формированием предпринимательских компетенций студентов медицинских вузов (на примере специалистов стоматологов), путем выявления предпринимательской осведомленности как значительного влияния на намерения человека определять и использовать рыночные возможности.

В рамках утвержденного приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12.08.2020 № 984 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 31.05.03 Стоматология» (далее – Стандарт) у выпускника, врача стоматолога должны быть сформированы универсальные компетенции выпускника, включая УК10 «способ-

бен принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности», категория универсальных компетенций «экономическая культура, в том числе финансовая грамотность».

Данные в исследовании у студентов-медиков собраны с помощью анкетирования. В этой статье рассмотрен инструмент опроса в виде структурированного опросника для изучения восприятия студентами-медиками предпринимательского поведения. Источником анкеты является опрос студентов. Из 85 веб-анкет, 57 анкет возвращены, что составляет 67 % ответов. Результаты показывают, что измерение убеждений в самоэффективности в сочетании с отношением к предпринимательству обеспечивает лучшую аналитическую модель, основанную на математических расчетах. Кроме того, результаты исследования помогают понять какие факторы оказывают влияние на уровень сформированности предпринимательских компетенций, находящихся в стадии исследования. Наконец, исследование также может направить педагогов в их усилиях по укреплению предпринимательского поведения в обучении предпринимательству, например, по созданию осведомленности или привлекательности.

Введение

Предпринимательство широко рассматривает-

ся как эффективный способ ешения проблем, связанных с безработицей в Российской Федерации. В результате было создано множество программ обучения предпринимательству, обеспечивающих эффективное обучение и наставничество для развития предпринимательских компетенций специалистов [1]. Уровень сформированности предпринимательских компетенций может улучшить стандарт жизни выпускника медика. Согласно Стандарту одним из планируемых результатов освоения образовательной программы является способность принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности [2].

Исследование показало различные барьеры, препятствующие формированию предпринимательских компетенций у студентов-медиков, такие как отсутствие деловых навыков и компетентности, отсутствие предпринимательских намерений и активности.

Чтобы создать стартап-проект, развить его и стать успешным предпринимателем, человек должен обладать уровнем сформированности предпринимательских компетенций. Открытие бизнеса не является событием, а процесс, который может занять много лет, развиваться и прийти к исполнению [5]. По мнению автора исследования, предпринимательские компетенции - первый шаг в развитии стартап-проектов, в достижении цели создания новое дело.

Сформированные предпринимательские компетенции человека – это познавательная демонстрация воли индивидуума тренировать поведение, важный предиктор последующего запланированного поведения [6, 7].

Научные исследования показали, что характеристики, способности и технологические навыки предпринимателей можно получить посредством обучения и образования. Таким образом, возвращение предпринимательских талантов можно рассматривать как процесс образования и обучения.

Исследование показало, что респонденты обладают необходимыми предпринимательскими знаниями, навыками и способностями для создания компании, но они не хотят этого делать, отчасти потому, что считают себя плохо подходящими для решения проблем, присущих предпринимательскому процессу [7]. Мы считаем, что несоответствие между личными потребностями и пред-

принимательским содержанием создает разрыв между самоэффективностью и предпринимательским намерением. Другими словами, пока предпринимательский дух не может удовлетворить личные потребности человека, люди будут неохотно заниматься предпринимательской деятельностью. Основная проблема заключается в том, что наличие предпринимательских компетенций человека может не перейти в начальное поведение, поэтому данному вопросу и посвящено исследование автора [8].

Это исследование направлено на теоретическое исследование внешних и внутренних факторов, влияющих на формирование предпринимательских компетенций студентов-медиков.

Методы и методология

Настоящее исследование проведено со студентами, обучающимися в государственном медицинском институте методом многоступенчатой случайной выборки. На первом этапе проведен анкетный опрос со студентами лечебного факультета и факультета педиатрии, стоматологии и фармации.

На втором этапе, из выбранной группы студентов-медиков (всего опрошено 85 студентов) отобрано для участия в опросе 30 студентов. Анкета состояла из 9 закрытых вопросов, основанных на по интервальной шкале.

Во-первых, основываясь на обсуждении научной литературы и тематическом исследовании, изучили внутренние факторы, влияющие на формирование предпринимательских компетенций студентов-медиков, на влияние предпринимательского сознания за счет самоэффективности и повышения осведомленности, на применение предпринимательских знаний, умений, установок, норм и познания, направленных на повышение предпринимательских способностей, намерения, поведения, на личные характеристики и привлекательность в ходе совершения действий [9].

Аспекты обсуждения анкеты включают отношения, субъективные нормы, воспринимаемый контроль поведения, предпринимательскую готовность, предпринимательское поведение и основную информацию респондентов. Опрос проводился среди студентов-медиков и экспертов в области предпринимательской деятельности, в том числе ученые, практики. Данные приведены в таблице 1.

Таблица 1.

Распределение мнения студентов-медиков и экспертов на этапах по уровням сформированности предпринимательских компетенций

| Уровни сформированности предпринимательских компетенций | Распределение по этапам, % | | | | | | | |
|---|----------------------------|---------|--------|---------|----------|---------|--------|---------|
| | Студенты | | | | Эксперты | | | |
| | Э | | К | | Э | | К | |
| | в нач. | в конце | в нач. | в конце | в нач. | в конце | в нач. | в конце |
| Низкий уровень | 43.8 | 49.94 | 48.1 | 48.12 | 56.9 | 59.04 | 56.1 | 60.11 |
| 2. Репродуктивный уровень | 65.81 | 11.94 | 66.10 | 55.12 | 56.99 | 9.04 | 56.18 | 60.11 |
| 3. Конструктивный уровень | 11.01 | 47.07 | 11.22 | 21.95 | 22.19 | 54.52 | 23.04 | 21.91 |
| 4. Креативный уровень | - | 11.71 | - | 3.9 | 0.55 | 9.04 | 0.84 | 1.97 |

Значение статистического критерия T вычислялось по формуле:

$$T = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^c \frac{(n_1 O_{2i} - n_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}},$$

Для 2021 – 2022 уч.г.:

$$T = \frac{1}{94 \cdot 89} \cdot \left[\frac{(94 \cdot 10 - 89 \cdot 18)^2}{10 + 18} + \frac{(94 \cdot 63 - 89 \cdot 48)^2}{48 + 63} + \frac{(94 \cdot 16 - 89 \cdot 26)^2}{26 + 16} + \frac{(94 \cdot 0 - 89 \cdot 2)^2}{2 + 0} \right] =$$
$$= \frac{1}{8366} \cdot \left[\frac{438244}{28} + \frac{2722500}{111} + \frac{656100}{42} + \frac{31684}{2} \right] = 0,00012 \cdot$$
$$\cdot [15651,57 + 24527,02 + 15621,42 + 15842] = 0,00012 \cdot 71642,01 \approx 8,59$$

Акт

Для 2022 – 2023 уч.г.:

$$T = \frac{1}{79 \cdot 76} \cdot \left[\frac{(79 \cdot 6 - 76 \cdot 17)^2}{6 + 17} + \frac{(79 \cdot 44 - 76 \cdot 51)^2}{44 + 51} + \frac{(79 \cdot 22 - 76 \cdot 11)^2}{22 + 11} + \frac{(79 \cdot 4 - 76 \cdot 0)^2}{4 + 0} \right] =$$
$$= \frac{1}{6004} \cdot \left[\frac{(474 - 1292)^2}{23} + \frac{(3476 - 3876)^2}{95} + \frac{(1738 - 836)^2}{33} + \frac{316^2}{4} \right] = 0,00016 \cdot$$
$$\cdot [2902,34 + 1684,21 + 24654,66 + 24964] = 0,00016 \cdot 54205,21 \approx 8,67$$

При $\alpha = 0,095$ и $C - 1 = 3$ $T_{кр} = 7,85$ (50).

Так как $T > T_{кр}$ на каждом году обучения, то H_0 отвергается и принимается альтернативная гипотеза H_1 . Вывод: Использование процессуальной модели организации самостоятельной деятельности посредством классификации учебных заданий, ориентированной на формирование последней, и системы самостоятельных работ с определенным набором форм, обучающих методов из данной классификации позволяет более эффективно формировать самостоятельную деятельность студентов-медиков в образовательном процессе [10, 11].

Во-вторых, анализ данных на следующем этапе использовался для выявления группы внешних факторов, включая ресурсы, модели обучения, обучающие методы. Проведен подтверждающий факторный анализ для выявления отличий результатов от исходных данных исследования.

Заключение

Таким образом, результаты исследования показали, что важным аспектом при формировании предпринимательской компетенции студентов медицинского института (на примере специальности 31.05.03 Стоматология) является определение факторов, влияющих на формирование предпринимательской компетенции студентов медицинских вузов.

На практике предпринимательскую осведомленность можно повысить, обучая примерам и приглашая предпринимателей в качестве приглашенных лекторов. Академическое сообщество также должно подумать о том, как лучше всего преподавать соответствующую теорию и примеры, чтобы дополнить практический опыт обучения, повысить привлекательность предмета, повысить осведомленность о предмете и способствовать самоэффективности, чтобы лучше поощрять предпринимательские намерения и поведение.

Исходя из исследования, отметим, чем выше поставлена оценка сформированности предпринимательских компетенций студентами-медиками, участвующими в эксперименте, тем вероятнее реализация предпринимательского поведения их на практике.

На основе критического анализа классических и современных исследований выявлены внешние и внутренние факторы, которые в дальнейшем могут выступать в качестве основы для проведения количественного исследования и составления компетентностных профилей студентов-медиков.

Эмпирическая часть работы включает два этапа исследований.

В рамках первого этапа – выявлена группа внутренних факторов, влияющих на формирования и развития предпринимательских компетенций.

В результате второго этапа – сформулирована группа внешних факторов.

Библиографический список

1. Алёшина А.Б., Чкония Д.Т. Факторы реализации предпринимательских намерений студентов // Научные исследования экономического факультета. Электронный журнал. 2022. Т. 14. Выпуск 3. С. 81–99. DOI: 10.38050/2078-3809-2022-14-3-81-99
2. Богатырева К.А., Широкова Г.В. От предпринимательских намерений – к созданию бизнеса: опыт российских студентов // Форсайт. 2017. Т. 11. № 3. С. 25–36. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2017.3.25.36>.
3. Гедулянов М.Т. Готовность врача стоматолога к коммуникации для решения задач в профессиональной деятельности // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 4 (73). С. 249–253.
4. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Планирование мероприятий («Дорожная карта») по реализации проекта «Развитие предпринимательских компетенций студентов» на площадках Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 1 (78). С. 212–223.
5. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Создание института наставничества в медицинских организациях / в сборнике: современные образовательные ценности и обновление содержания образования, сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции. 2016. С. 86–91.
6. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Экономическая подготовка обучающихся: теории и технологии // Образование и общество. 2016. Т. 3. № 98. С. 32–36.
7. Гедулянова Н.С., Митяева А.М., Гедулянов М.Т. Развитие творческих способностей и качество подготовки выпускника вуза // Эко-потенциал. 2016. № 3 (15). С. 118–127.
8. Пеша А.В., Шавровская М.Н., Каха З. Развитие предпринимательских компетенций студентов бакалавриата России и Чехии: гендерный аспект // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 1. С. 101–134.
9. Шафранская И.Н. Можно ли научить предпринимательству: факторы формирования предпринимательских намерений студентов // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 23. С. 79–93.
10. Широкова Г.В., Беляева Т.В. Предпринимательские намерения студентов: концепция и основные подходы к исследованию // Современная конкуренция. 2015. № 2. С. 5–31.
11. Широкова Г.В., Цуканова Т.В., Богатырева К.А. Университетская среда и предпринимательская активность студентов: роль бизнес-опыта и предпринимательской самоэффективности // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 171–207.

References

1. *Aleshina A.B., Chkonia D.T.* Factors for the implementation of students' entrepreneurial intentions // Scientific research of the Faculty of Economics. Electronic journal. 2022. Vol.14. Issue 3. Pp. 81-99. DOI: 10.38050/2078-3809-2022-14-3-81-99
 2. *Bogatyreva K.A., Shirokova G.V.* From entrepreneurial intentions to business creation: the experience of Russian students // Foresight. 2017. Vol. 11. No. 3. Pp. 25–36: <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2017.3.25.36>.
 3. *Gedulyanov M.T.* Willingness of a dentist to communicate to solve problems in professional activities. Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanitarian and social sciences. 2016. No. 4 (73). Pp. 249–253.
 4. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* Planning activities (“Roadmap”) for the implementation of the project “Development of Entrepreneurial Competences of Students” at the sites of the Oryol State University named after I.S. Turgenev // Scientific notes of the Oryol State University. Series: Humanities and social sciences. 2018. No. 1(78). Pp. 212–223.
 5. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* Creation of a mentoring institute in medical organizations / in the collection: modern educational values and updating the content of education, a collection of scientific papers based on the materials of the II International Scientific and Practical Conference. 2016. Pp. 86–91.
 6. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* Economic training of students: theory and technology // Education and society. 2016. T. 3. No. 98. Pp. 32–36.
 7. *Gedulyanova N.S., Mityaeva A.M., Gedulyanov M.T.* Development of creative abilities and quality of university graduate training // Eco-potential. 2016. No. 3(15). Pp. 118–127.
 8. *Pesha A.V., Shavrovskaya M.N., Kakha Z.* Development of entrepreneurial competencies of undergraduate students in Russia and the Czech Republic: gender aspect // Education and Science. 2022. V. 24. No. 1. Pp. 101–134.
 9. *Shafranskaya I.N.* Can Entrepreneurship Be Taught: Factors in Forming Entrepreneurial Intentions of Students // University management: practice and analysis. 2019. No. 23. Pp. 79–93.
 10. *Shirokova G.V., Belyaeva T.V.* Entrepreneurial intentions of students: concept and main approaches to research // Modern competition. 2015. No. 2. Pp. 5–31.
 11. *Shirokova G.V., Tsukanova T.V., Bogatyreva K.A.* University Environment and Entrepreneurial Activity of Students: The Role of Business Experience and entrepreneurial self-efficacy // Educational Issues. 2015. No. 3. Pp. 171–207.
-

ГЕДУЛЯНОВ М.Т.

аспирант, Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева
E-mail: lambrador2@gmail.com

ГЕДУЛЯНОВА Н.С.

доктор педагогических наук, профессор, Всероссийский
научно-исследовательский институт фитопато-
логии, г. Москва
E-mail: lambrador2@gmail.com

GEDULYANOV M.T.

Post-Graduate Student, Orel State University
E-mail: lambrador2@gmail.com

GEDULYANOVA N.S.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the All-Russian
Research Institute of Phytopathology, Moscow
E-mail: lambrador2@gmail.com

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ**

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE FORMATION OF ENTREPRENEURIAL
COMPETENCE OF STUDENTS OF THE MEDICAL UNIVERSITIES**

В статье анализируются теоретико-методологические основы формирования предпринимательской компетенции студентов медицинского института средствами практико-ориентированной образовательной технологии отражают понимание сущности и содержания предпринимательской компетенции как педагогической проблемы. Целью данной статьи является изучение мнения отечественных ученых о понятии компетенция, компетентность, экономическая компетентность, экономическая компетенция. Экономические компетенции включают, на наш взгляд, набор компетенций под углом зрения их возможного «экономического содержания», а также черты, которые способны обеспечить базовый уровень экономической и финансовой грамотности человека. Результатом исследования явился анализ компетентностного, витагенного, практико-ориентированного подхода для решения проблемы и определения теоретико-методологических основ формирования предпринимательской компетенции студентов медицинского института.

Ключевые слова: теоретические основы, предпринимательские компетенции, методологические подходы, практико-ориентированный, компетентностный, витагенный.

The article analyzes the theoretical and methodological foundations for the formation of entrepreneurial competence of students of a medical institute by means of practice-oriented educational technology, reflecting the understanding of the essence and content of entrepreneurial competence as a pedagogical problem. The purpose of this article is to study the opinion of domestic scientists about the concept of competence, competency, economic competence, economic competency. Economic competencies include, in our opinion, a set of competencies in terms of their possible "economic content", as well as features that can provide a basic level of economic and financial literacy of a person. The result of the study was the analysis of a competence-based, vitagenic, practice-oriented approach to solve the problem and determine the theoretical and methodological foundations for the formation of entrepreneurial competence of students of a medical institute.

Keywords: theoretical foundations, entrepreneurial competencies, methodological approaches, practice-oriented, competency-based, systemic.

Теоретико-методологические основы формирования предпринимательской компетенции студентов медицинского института средствами практико-ориентированной образовательной технологии отражают понимание сущности и содержания предпринимательской компетенции как педагогической проблемы.

Предпосылки компетентностного подхода к образованию появились с 80-х годов прошлого века и нашли свое отражение в работах Е.В. Бондаревской, В.А. Болотовым, А.А. Вербицкого, О.С. Гребенюка, И.А. Зимней, Э.Ф. Зеером, В.С. Ильиной, В.В. Серикова, Г.К. Селевко, И.С. Якиманской, Т.В. Машаровой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, А.В. Хуторского и других.

В работах вышеперечисленных ученых компетентностный подход рассмотрен как новый тип це-

леполагания в образовании, разграничены понятия «компетенция» и «компетентность».

В педагогических источниках чаще используется понятие «ключевые компетенции», смысл которых заключается в том, что каждый специалист их мог бы применить в своей трудовой деятельности. Ключевые компетенции – это универсальные компетенции [16, с. 51].

Разделяем точку зрения А.Г. Бермуса, что компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов.

С.Г. Воровщиков считает в своем научном труде, что компетенция – это, первая ступень компетентности, компетенция вкладывает основное содержание в понятие компетентность специалиста [6, с. 61].

Исходя из исследований автора, можно отметить, что сущность и содержание компетентностного подхода в подготовке будущих специалистов достаточно детально проработан, однако не всегда имеет практическое применение, так как зависит от разных факторов, в том числе желание обучающихся формировать компетенции, от сложившихся условий и иных условий.

Обобщив мнения российских ученых о понятии компетенция, остановимся на следующем определении понятия. Компетенция – это совокупность способности человека применять знания, умения, личностные качества, практический опыт в рамках реализации эффективной профессиональной деятельности.

А.В. Хуторской характеризует «компетентность» «как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к данной компетенции и предмету деятельности» [27, с. 59].

М.М. Шалашова под компетентностью «понимает интегральное качество личности, характеризующее готовность решать проблемы, возникающие в процессе жизни и профессиональной деятельности, с использованием знаний, опыта, индивидуальных особенностей» [28, с. 8].

По мнению А.Г. Бермуса, «компетентность – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [32, с. 149].

Компетентность прямо взаимосвязана с личным накопленным опытом человека, с его познанием витагенного нового опыта. Достижение жизненного баланса: развитие дополнительного внимания к человеческой слабости и силе посредством положительного опыта.

Эволюция позитивной педагогики основана на правильном измерении сильных сторон, здоровых процессов и достижений человека. Жизненный баланс в исследованиях может быть достигнут путем разработки разнообразных средств измерения положительных аспектов человеческого опыта. Витагенный подход рассматривает концептуальные вопросы, связанные с определением сильных сторон человека, которые считаются строительными блоками позитивной витагенной педагогики. Мы утверждаем, что такие человеческие сильные стороны «реальны» и что обнаружение этих сильных сторон является важной частью педагогической науки и практики. В научном исследовании авторами выявлены недостатки в общих процедурах оценки.

По мнению М.В. Плюта, «экономическая компетентность – это результат усвоения экономических знаний и умений, формирования социально значимых качеств личности, экономического мышления и поведения, а также формирования ценностного отношения к процессу приобретения и применения экономической информации, включения в социально-экономические отношения и готовность выполнять социально-экономические действия» [30, с. 8].

Сегодня профессиональная деятельность врача стоматолога неотделима от экономического контекста. Хозяйственная деятельность врача стоматолога заключается в обеспечении организации необходимыми ресурсами для ее эффективного функционирования и востребованности услуг. По мнению Варакиной Е.А.: «В условиях модернизации российской системы об-

разования основным фактором является соответствие профессиональной компетентности врача стоматолога потребностям времени. (...) Профессиональная компетентность определяется совокупностью компетенций, которые характеризуются умением пользоваться теориями и концепциями, знаниями в различных сферах деятельности, приобретенным опытом; способность к положительному интеллектуальному, волевому саморазвитию, взаимодействию с другими людьми, группами, коллективом; наличие мотивов соблюдения прав и интересов личности в процессе управления; личное отношение к деятельности. Для определения уровня сформированности экономической компетентности и предпринимательских компетенций выделяют четыре уровня сформированности (недостаточный, базовый, продвинутый и лидерский), где каждый предыдущий определяет последующий и входит в его состав. Исследование направлено на изучение проблемы эффективной подготовки будущего врача стоматолога» [5, с. 14].

В научном труде авторов рассмотрены критерии сформированности экономической компетентности студентов-медиков: мотивационный, характеризующийся личностными качествами и свойствами, толерантностью и готовностью к будущей профессии; познавательный, выявляющий уровень развития экономической грамотности, усвоения знаний, овладения комплексом понятий, категорий, законов; деятельностный, предполагающий овладение действиями, имеющими экономическую направленность; способности рациональной организации труда; использование знаний в нестандартных ситуациях; реализация проектных, организационных и исполнительских навыков, необходимых для хозяйственной деятельности.

Исследование, использует компетентностный подход поскольку утверждается, что развитие предпринимательских компетенций является более важным вопросом, чем прямое предоставление дополнительных ресурсов и благоприятной среды.

Предпринимательские компетенции определяются как «комбинированные и интегрированные компоненты знаний, навыков и отношений. Поскольку такие компетенции изменчивы, их можно освоить и получить благодаря опыту, обучению или коучингу». Предпринимательские компетенции рассматриваются как индивидуальные характеристики, такие как определенные навыки, представления о себе, социальные роли, знания, мотивы и черты, которые приводят к повышению производительности и развитию конкурентного положения специалиста.

Специалист с высоким уровнем сформированности предпринимательских компетенций стремится к созданию новых продуктов или услуг, путем обновления существующих технологий. Основываясь на исследовании, отметим, что предпринимательские компетенции – это основные стратегические элементы, которые делают специалиста более успешным и обеспечивают его устойчивое развитие.

На основе предложенных критериев авторы выявили проблемы в уровнях сформированности предпринимательских компетенций студентов-медиков, разработали методики для обогащения когнитивного, мотивационного и деятельностного компонентов, ха-

рактизирующих степень готовности специалистов к профессиональной деятельности.

В результате исследования выявлено, что формирование предпринимательских компетенций студентов – медиков должно осуществляться с помощью Smart-технологии, с использованием сетевого взаимодействия, системы цифрового формата, также с использованием проектной технологии.

На основе предложенных критериев авторы выявили проблемы в уровнях сформированности предпринимательских компетенций студентов-медиков, разработали методики для обогащения когнитивного, мотивационного и деятельностного компонентов, характеризующих степень готовности специалистов к профессиональной деятельности.

Витагенный методологический подход рассмотрен в данном исследовании как основной для решения проблемы и определения теоретико-методологических основ формирования предпринимательской компетенции студентов медицинского института.

Термин «витагенность» (*vita* – жизнь, *genos* – развитие) введен в 1990-х гг. российским ученым А.С. Белкиным, разработавшим концепцию витагенного образования [1, с. 26]. Витагенное образование по мнению А.С. Белкина, «относится к группе образовательных систем, которые выполняют функцию теоретического и технологического обеспечения отраслей образования, основывается на педагогической технологии витагенного обучения – воспитания человека с опорой на его жизненный опыт» [2, с. 67].

Актуальность применения витагенного методологического подхода в профессиональной подготовке студентов-медиков объясняется такими ее характеристиками, как направление на формирование предпринимательской компетенции – многопланового навыка адаптации к современным реалиям жизни.

Витагенный подход в подготовке специалистов, студентов-медиков тесно связан с компетентностным подходом.

Практико-ориентированный методологический подход к формированию предпринимательских компетенций у студентов-медиков рассмотрен в исследованиях ученых в качестве единства эмоционально-образного и логического компонентов содержания.

Во всем мире частные и государственные организации вкладывают все больше денег, времени и усилий в развитие лидерских качеств нынешних и будущих лидеров. В то время как такие инвестиции приносят пользу некоторым, полная ценность предлагаемых стратегий развития не всегда реализуется. Проблемы, препятствующие достижению полной ценности, включают попытки определить программы обучения, которые лучше всего соответствуют организационной структуре, культуре, миссии и видению, а также трудности с максимальным вовлечением персонала на нескольких уровнях структуры управления.

Цель этого исследования – представить службам здравоохранения, медицинским вузам путь к разработке и внедрению образовательных стратегий на основе моделирования, которые обеспечивают целевое обуче-

ние для руководителей и команд. Согласование этого подхода с развитием лидерских качеств посредством представления тематических исследований, в которых применялась модель, иллюстрирует пути применения в секторе здравоохранения.

Выводы по применению методологических подходов к развитию лидерства представлены в виде тематического исследования, иллюстрирующего применение в обучении на основе моделирования.

Модель, изложенная в этом исследовании, представляет собой руководство по созданию индивидуальных и гибких учебных планов, в которых применяется обучение на основе моделирования, что позволяет организациям разрабатывать и проводить обучение лидерству для отдельных лиц, подразделений и команд, которое соответствует цели.

Ключевым вкладом в развитие лидерства в здравоохранении, предложенным в этом исследовании, является обоснование использования обучения на основе моделирования, сопровождаемого моделью и путем создания такого педагогического подхода, который охватывает реальность условий на рабочем месте в процессе подготовки в вузе.

Переход к практико-ориентированному обучению обусловлен усилением прикладного и практического характера высшего образования. Практико-ориентированный подход позволяет студентам приобрести необходимые профессиональные навыки и компетенции, приобрести опыт организационной работы, систему теоретических знаний, умение работать в команде и нести ответственность за принимаемые решения. Все это соответствует ФГОС, квалификационному профилю специалиста и делает выпускников вуза конкурентоспособными. В настоящей статье рассматривается процесс реализации практико-ориентированного подхода как основы конкурентоспособности вуза. В статье также содержится анализ основных принципов практико-ориентированного подхода. В результате исследования, авторы выявили преимущества практико-ориентированного подхода для каждого из участников: вуза, бизнеса и студента. В основу проведенного исследования были положены такие общенаучные методы, как: наблюдение, описание, моделирование. Благодаря современным образовательным технологиям систематизированные знания способствуют лучшему усвоению учебных предметов.

Таким образом, реализация практико-ориентированного подхода, отраженная в трудах И.Г. Песталоцци, В. Гумбольдт, А. Дистерверг, Р. Оуэн, Г. Кершенштейнер, Р. Зейдель, Д. Дьюи, совершенствует существующие образовательные программы и технологии создания условий для подготовки будущих врачей.

Выводы исследования отражают целесообразность формирования предпринимательских компетенций студентов-медиков в государственных учреждениях. Основная концепция формирования предпринимательских компетенций, ее измерение и ее связь с предпринимательской эффективностью и успехом в бизнесе нуждаются в дальнейшем изучении, тщательном исследовании и разработки на практике.

Библиографический список

1. *Белкин А.С., Вербицкая Н.О.* Витагенное образование в системе педагогического знания // Педагогическое образование в России. 2007. № 1. С. 26-32.
2. *Белкин А.С., Жукова Н.К.* Витагенное образование: многомерно-голографический подход: технология XXI века. Екатеринбург, 2001. С. 67.
3. *Белкин А.С., Свинина Н.Г.* Витагенный опыт и витагенный принцип – категории педагогической антропологии // Педагогическое образование в России, 2007. № 1. С. 15.
4. *Болотов В.А., Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика, 2008. № 10. С. 44.
5. *Варакина Е.А.* Формирование экономической компетентности руководителя образовательного учреждения в системе повышения квалификации / автореферат дис. канд. нед. наук. Оренбург, 2009. 26 с.
6. *Воровщиков С.Г.* Развитие учебно-познавательной компетентности старшеклассников: управленческий аспект: Монография. М.: АПК и ППРО, 2006. С. 59.
7. *Воровщиков С.Г.* Универсальные учебные действия: внутришкольная система формирования и развития / С.Г. Воровщиков, Д.В. Татьянченко, Е.В. Орлова. М.: УЦ «Перспектива», 2014. 240 с.
8. *Егорова А.М.* Профильное обучение и элективные курсы в средней школе // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. СПб.: Реноме, 2012. С. 173–179.
9. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. 235 с.
10. *Зимняя И.А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. // Высшее образование сегодня, 2006. № 11. С. 14–20.
11. *Иванов Д.А.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанова, О. В. Соколова. - М.: ACADEMIA АПК и ПРО, 2006. 90 с.
12. *Иванов Д.А.* Компетенции и компетентностный подход в современном образовании // Школьные технологии, 2009. № 6. С. 82.
13. *Копытов М.А.* О ключевых компетентностях с позиции результата процесса образования / М.А. Копытов // Одаренный ребенок. 2010. № 2. С. 57-61.
14. *Кострова Ю.С.* Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый, 2011. № 12. Т.2. С. 102–104.
15. *Кроль В.М.* Педагогика. М.: Высшая школа, 2008. 317 с.
16. *Маленкова Л.И.* Теория и методика воспитания / учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2009. 480 с.
17. *Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. 320 с.
18. *Морозова Г.М.* Роль инноваций в формировании экономически компетентных специалистов / Г.М. Морозова // Инновации в образовании: сборник научных трудов. М., 2014. 142 с.
19. *Морозова Г.М.* Формирование экономической компетентности будущих специалистов как способ личностного развития в современных условиях рынка / Г.М. Морозова // Профессиональная подготовка и становление личности будущего специалиста в условиях обучения в гуманитарном вузе: всероссийская научно-практическая конференция. - Анапа, 2012. 180 с.
20. *Овакьян Е.Е.* Педагогические условия развития экономической компетентности студентов вузов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Челябинск, 2011. № 11. 104 с.
21. *Попова Н.Е., Лобут А.А., Петрова Г.В., Добышева К.О.* Приемы обучения экономике / учебно-методическое пособие для студентов вузов / Н.Е. Попова и др. / Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т физики, технологии и экономики / под науч. ред. В.Н. Лавров. Екатеринбург, 2016. 118 с.
22. *Селевко Г.К.* Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. 418 с.
23. *Сокольников Ю.П.* Системный подход в исследовании воспитания. М.: Прометей, 1993. 200 с.
24. *Солодкая Н.В.* Развитие экономической культуры подростков средствами экономической пропедевтики // Образование и наука: УрО РАО, 2013. № 1 (13). 134 с.
25. *Татур Ю.Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. // Высшее образование сегодня, 2004. № 3. С. 20–26.
26. *Тихоненко А.В.* Компетентностный подход как приоритетное обновление Российской системы начального образования // Гуманизация начального образовательного процесса: сб. науч. тр. Славянск, 2012. 350 с.
27. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование, 2003. № 2. С. 58–64.
28. *Шалашиова М.М.* Компетентностный подход в образовании: проблемы и перспективы / М.М. Шалашиова // Химия и общество. Грани взаимодействия: вчера, сегодня, завтра: материалы юбилейной научной конференции, посвященной 80-летию Химического факультета МГУ / тезисы докладов. М., 2009. С. 45.
29. *Новиков А.М., Новиков Д.А.* Методология. М.: СИН-ТЕГ, 2012. 668 с.
30. *Плюта М.В.* Педагогические условия формирования экономической компетентности у студентов гуманитарных специальностей вуза: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Плюта М.В. Кострома, 2010. 22 с.
31. *Мислицкая А.А.* Психолого-педагогический компонент профессиональной компетентности современного педагога [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://w.rusnauka.com/40_OINBG_2014/Pedagogica/5_183330.doc.htm.
32. *Бермус А.Г.* Основы топологической модели реализации компетентностного подхода // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 149-157. БОТ: 10.18384/2310-7219-2021-2-149-157

References

1. *Belkin A.S., Verbitskaya N.O.* Vitagenic education in the system of pedagogical knowledge // Pedagogical education in Russia. 2007. No. 1. Pp. 26–32.
2. *Belkin A.S., Zhukova N.K.* Vitagenic formation: multidimensional holographic approach: technology of the 21st century. Yekaterinburg, 2001, Pp. 67.
3. *Belkin A.S., Svinina N.G.* Vitagenic experience and vital principle - categories of pedagogical anthropology // Pedagogical education in Russia, 2007. No. 1. Pp. 15.
4. *Bolotov V.A., Serikov V.V.* Competency model: from idea to educational program // Pedagogy, 2008. No. 10. Pp. 44.

5. *Varakina E.A.* Formation of economic competence of the head of an educational institution in the system of advanced training / Abstract of the thesis. cand. weeks Sciences. - Orenburg, 2009. 26 p.
6. *Vorovshchikov S.G.* Development of educational and cognitive competence of high school students: managerial aspect: Monograph. M.: APK and PPRO, 2006. Pp. 59.
7. *Vorovshchikov S.G.* Universal learning activities: intra-school system of formation and development / S.G. thieves, D.V. Tatyanchenko, E.V. Orlov. M.: UTs "Perspektiva", 2014. 240 p.
8. *Egorova A.M.* Profile education and elective courses in secondary school // Theory and practice of education in the modern world: materials of the Intern. scientific conf. St. Petersburg: Renome, 2012. Pp. 173–179.
9. *Zimnyaya I.A.* Key competencies as the result-target basis of the competency-based approach in education. - M.: Research Center for Quality Problems in Training Specialists, 2007. 235 p.
10. *Zimnyaya I.A.* General culture and social and professional competence of a person / I. A. Zimnyaya // Higher education today, 2006. No. 11. Pp. 14–20.
11. *Ivanov D.A.* Competence approach in education. Problems, concepts, tools: teaching aid / D.A. Ivanov, K.G. Mitrofanova, O.V. Sokolova. M.: ACADEMIA APK and PRO, 2006. 90 p.
12. *Ivanov D.A.* Competences and competency-based approach in modern education // School technologies, 2009. No. 6. Pp. 82.
13. *Kopytov M.A.* On key competencies from the standpoint of the result of the education process / M.A. Kopytov // Gifted child. 2010. No. 2. Pp. 57–61.
14. *Kostrova Yu.S.* The genesis of the concepts of "competence" and "competence" // Young scientist, 2011. No. 12. V.2. Pp. 102–104.
15. *Krol V.M.* Pedagogy. M.: Higher school, 2008. 317 p.
16. *Malenkova L.I.* Theory and methodology of education / textbook. M.: Pedagogical Society of Russia, 2009. 480 p.
17. *Mitina L.M.* Psychology of work and professional development of the teacher. M.: Academy, 2004. 320 p.
18. *Morozova G.M.* The role of innovations in the formation of economically competent specialists / G.M. Morozova // Innovations in education: a collection of scientific papers. M., 2014. 142 p.
19. *Morozova G.M.* Formation of economic competence of future specialists as a way of personal development in modern market conditions. // Professional training and personality formation of a future specialist in the conditions of training in a humanitarian university: All-Russian scientific and practical conference. Anapa, 2012. 180 p.
20. *Ovakimyan E.E.* Pedagogical conditions for the development of economic competence of university students // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. Chelyabinsk, 2011. No. 11. 104 p.
21. *Popova N.E., Lobut A.A., Petrova G.V., Dobysheva K.O.* Methods of teaching economics / teaching aid for university students / NOT. Popova and others / Ural. state ped. un-t, Institute of Physics, Technology and Economics / ed. ed. V.N. Lavrov. Yekaterinburg, 2016. 118 p.
22. *Selevko G.K.* Competences and their classification // National education. 2004. 418 p.
23. *Sokolnikov Yu.P.* A systematic approach to the study of education. M.: Prometheus, 1993. 200 p.
24. *Solodkaya N.V.* Development of the economic culture of adolescents by means of economic propaedeutics // Education and Science: Ural Branch of the Russian Academy of Education, 2013. No. 1 (13). 134 c.
25. *Tatur Yu.G.* Competence in the structure of the quality model of specialist training. / Yu.G. Tatur // Higher education today, 2004. No. 3. Pp. 20–26.
26. *Tikhonenko A.V.* Competence-based approach as a priority update of the Russian system of primary education // Humanization of the primary educational process: coll. scientific tr. - Slavyansk, 2012. 350 p.
27. *Khutorskoy A.V.* Key competencies as a component of student-centered education // National Education, 2003. No. 2. Pp. 58–64.
28. *Shalashova M.M.* Competence-based approach in education: problems and prospects / M.M. Shalashova // Chemistry and Society. Facets of interaction: yesterday, today, tomorrow: materials of the jubilee scientific conference dedicated to the 80th anniversary of the Faculty of Chemistry of Moscow State University / abstracts. M., 2009. Pp. 45.
29. *Novikov A.M., Novikov D.A.* Methodology. M.: SIN-TEG., 2012. 668 p.
30. *Plyuta M.V.* Pedagogical conditions for the formation of economic competence among students of humanitarian specialties of the university: Abstract of the thesis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.02. Kostroma, 2010. 22 p.
31. *Mislitskaya A.A.* Psychological and pedagogical component of the professional competence of a modern teacher [Electronic resource]. Access mode: http://w.rusnauka.com/40_OINBG_2014/Pedagogica/5_183330.doc.htm.
32. *Bermus A.G.* Fundamentals of the topological model for the implementation of the competence-based approach // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. 2021. No. 2. Pp. 149–157. BOT: 10.18384/2310-7219-

УДК 378.18:796.011.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-216-221

ГОРБАЧЕВА О.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики физической культуры и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: ol8591@mail.ru

ГОРЛОВА Ю.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики физической культуры и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: uli1506@ya.ru

ЖУРАВСКАЯ Н.В.

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физической культуры, Орловский государственный институт культуры
E-mail: nat_zhuravskaya@mail.ru

GORBACHEVA O.A.

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Culture and Sports, Orel State University
E-mail: ol8591@mail.ru

GORLOVA J.I.

Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Culture and Sports, Orel State University
E-mail: uli1506@ya.ru

ZHURAVSKAYA N.V.

Associate Professor of the Department of Physical Culture, Orel State Institute of Culture
E-mail: nat_zhuravskaya@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

THE FEATURES OF STUDENT VOLUNTEERING IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS ACTIVITIES

В статье систематизирован опыт организации волонтерской деятельности в сфере физической культуры и спорта как направления воспитательной работы в Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева и Орловском государственном институте культуры. Кратко рассматриваются процессы развития спортивного добровольчества в исторической ретроспективе, основные аспекты их нормативного правового регулирования. Характеризуются направления волонтерства в сфере физической культуры и спорта, особенности их практической реализации на конкретных примерах. Приводятся результаты опроса студентов о мотивах и формах спортивного добровольчества.

Ключевые слова: спортивное волонтерство, волонтерство в сфере физической культуры и спорта, воспитательная работа в вузе.

In the article, the author systematizes the experience of organizing volunteer activities in the field of physical culture and sports as a direction of educational work at the Oryol State University named after I.S. Turgenyev and at the Orel State Institute of Culture. The processes of development of sports volunteering in the historical retrospective and the main aspects of their normative legal regulation are briefly considered. The main directions of volunteering in the field of physical culture and sports are characterized, as well as the features of their practical implementation in the university on specific examples. The results of a survey of students about the motives, forms and other aspects of sports volunteering are given.

Keywords: sports volunteering, volunteering in the field of physical culture and sports, educational work at the university.

Развитие волонтерского движения является важным индикатором развития и зрелости гражданского общества. Добровольческая активность широко освещается в средствах массовой информации, поддерживается государством, коммерческими структурами и некоммерческими организациями. После официально объявленного в России в 2018 г. «Года добровольца» волонтерская деятельность прочно вошла в актуальную государственную повестку на различных уровнях власти, привело к разработке ряда мероприятий по развитию данного вида социальной активности, особенно в молодежной среде. Масштабные спортивные события в России 2010-х гг., в числе которых Зимняя Олимпиада в Сочи, Всемирная универсиада в Казани, Чемпионат мира по футболу в России и т.п., способствовали формированию институ-

циональной основы и системных мер в сфере развития спортивного добровольчества.

Волонтерство в сфере физической культуры и спорта представляет собой одно из наиболее востребованных направлений добровольческой активности в России: почти 40% российских волонтеров в разной степени принимали в нем участие [4]. Содержательно оно является видом безвозмездно и добровольно осуществляемой социально полезной трудовой активности, которая направлена на решение задач общества и государства в области физической культуры, любительского, массового и профессионального спорта [8].

Официальная история волонтерства насчитывает немногим более века и берет свое начало от сотрудничества некоммерческих общественных объединений,

с одной стороны, и организаторов и популяризаторов олимпийского движения, с другой. При проведении Олимпийских игр 1910–1920-х гг. на добровольной основе к организации и поддержанию порядка были привлечены члены всемирного скаутского движения, которые были ответственны за доставку корреспонденции спортсменам, представителям средств массовой информации, поддержание порядка и рассадку гостей и зрителей на стадионах во время проведения соревнований. Начиная с 1948 г. национальные организационные комитеты в странах, принимающих Олимпийские игры, начинают активно привлекать добровольцев, в том числе не принадлежащих каким-либо общественным организациям и объединениям, а с 1980-х гг. обязательное участие волонтеров в организации и проведении игр получает документальное закрепление [1].

В России развитие спортивного добровольчества получило импульс развития в период подготовки к Зимней Олимпиаде в Сочи, в рамках которой было подготовлено более 25 тыс. добровольцев из 83 российских регионов и 100 государств мира. Почти половина от общего числа всех волонтеров не имела ранее опыта подобной деятельности. Ключевыми мотивами участия в ней стали потребности в ощущении сопричастности спортивному событию мирового уровня и расширении круга общения [3].

Сегодня область спортивного волонтерства является одной из наиболее институционализированных, имеет нормативно-правовое закрепление и перечень реализуемых мер государственного стимулирования. В Федеральном законе «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» приведено определение волонтера как участника деятельности по организации физкультурно-спортивных массовых мероприятий, определены особенности его правового статуса и порядок определения компенсационных выплат [9]. Особенности волонтерской деятельности определены также в нормативных правовых актах о проведении крупнейших международных и национальных спортивных соревнований. Активная государственная политика по поддержке спортивного добровольчества получает высокие общественные оценки: по результатам социологических опросов оно занимает вторую строчку в рейтинге наиболее поддерживаемых государством направлений волонтерской деятельности [4].

Спортивное добровольчество активно развивается в студенческой среде, поддерживается руководством высших учебных заведений и отражается в работе различных студенческих объединений. При этом оно по-разному отражается в локальных документах по организации воспитательной работы в вузе.

В Орловском государственном университете им. И.С. Тургенева волонтерская деятельность представляет собой самостоятельное направление воспитательной работы, что зафиксировано в Рабочей программе воспитания университета [7]. Спортивное добровольчество реализуется в форме мероприятий по пропаганде здорового образа жизни и в участии студентов в организации и проведении спортивных мероприятий. Содержательно оно пересекается с событийным (организация мероприятий) и социальным (просветительская работа по профилактике вредных привычек) волонтерством.

В Орловском государственном институте культуры

волонтерская деятельность не определена в качестве самостоятельного направления воспитательной деятельности в Положении о воспитательной работе с обучающимися, при этом воспитание у студентов активной гражданской позиции и готовности к общественно-полезному добровольчеству заявлено в числе основных воспитательных задач [6].

Традиционно участниками волонтерской деятельности в сфере физической культуры и спорта являются:

– волонтеры и волонтерские организации. Волонтеры делятся на несколько групп по критериям потребности в необходимых профессиональных знаниях (волонтеры-специалисты и волонтеры общего профиля) и подчиненности организационному комитету и другим административным структурам;

– благополучатели: спортсмены, болельщики, средства массовой информации, партнеры, социально уязвимые группы населения (в том числе лица с ограниченными возможностями здоровья) и т.п.;

– организаторы и координаторы волонтерской деятельности: организационные комитеты соревнований и мероприятий, спортивные федерации, дирекции, коммерческие и некоммерческие организации, бюджетные организации, органы власти и государственного управления [2].

В Орловском государственном университете создан и успешно функционирует Ресурсный центр добровольчества, реализующий информационную, образовательную, методическую, аналитическую, наставническую, организационную и материально-техническую функции. Опыт функционирования центра следует признать успешным: он транслируется не только в филиалах вуза, но и в других регионах Центрального федерального округа. В числе официальных наград активистов-волонтеров ОГУ им. И.С. Тургенева – выход в финал конкурса «Доброволец России-2017», получение грантов от Росмолодежи, дипломов фестиваля «Молодые лица города». Студенты активно сотрудничают с Российским движением школьников, привлекая их к своим проектам и активностям.

Центр является частью Объединенного совета обучающихся университета и включает в себя 11 студенческих объединений: «Волонтеры-медики», «Волонтеры-археологи», «Волонтеры-теологи», «Волонтеры сервиса и гостеприимства», «Волонтеры-доноры», «Событийные волонтеры», экологический отряд «Экопульс», Клуб волонтеров финансового просвещения, студенческие объединения «Малая академия социальных инициатив», «#СТОПВИЧСПИД», международное волонтерское объединение «Intersфера ОГУ им. И.С. Тургенева». Спортивное волонтерство, таким образом, не представлено самостоятельным системным направлением волонтерской деятельности в работе Ресурсного центра добровольчества. При этом добровольчество в сфере физической культуры и спорта в университете активно развивается и представлено различными форматами студенческой активности. Особое внимание развитию данного направления добровольческой деятельности уделяется на уровне Факультета физической культуры и спорта университета и входящих в его состав кафедр.

В Орловском государственном институте культуры централизованный центр организации добровольче-

ской деятельности отсутствует. В рамках университета руководство воспитательной работой, в том числе и волонтерской деятельностью, осуществляет первый проректор, а координация структурных подразделений вуза в данном направлении возложена на специалиста по воспитательной работе. На уровне молодежных организаций студенческого управления за реализацию воспитательной деятельности отвечает Студенческий совет и первичная профсоюзная организация студентов во главе с Председателями. Большое значение в активизации добровольческого движения на уровне института имеет деятельность студенческих отрядов и объединений: числе поискового, экологического, ремонтного, волонтерского, молодежного оперативного отрядов и клуба военно-исторической реконструкции. На уровне факультетов координацию воспитательной работы осуществляют деканы, на уровне кафедр – заведующие кафедрами и ответственные кураторы учебных групп.

Основным направлением реализации добровольческой активности является участие студентов в организации и проведении физкультурно-спортивных мероприятий и спортивных праздников. Обучающиеся ОГУ им. И.С. Тургенева и Орловского государственного института культуры становились волонтерами крупнейших международных спортивных соревнований, в числе которых Зимняя Олимпиада в Сочи в 2014 г., Летняя Универсиада в Казани в 2013 г., Чемпионат Мира по футболу в 2018 г. и т.п.

Активное участие обучающиеся рассматриваемых высших учебных заведений принимают в организации и проведении спортивных соревнований различного уровня в г. Орле и Орловской области. Так, в 2018 г. волонтеры, обучающиеся в ОГУ им. И.С. Тургенева привлекались для организации и проведения международного турнира по карате с участием 1,5 тысяч спортсменов из 16 государств мира. Добровольцы выполняли самые разнообразные функции в ходе организации и проведения мероприятий: от организации логистики соревнований до помощи участникам и организаторам в коммуникации на иностранном языке. Особая роль была отведена волонтерам в церемонии открытия соревнований и финальном флешмобе – построении в форме надписи «Я люблю карате».

Добровольное участие студентов, обучающихся по направлению «Физическая культура и спорт» в подготовке и реализации спортивных игр и соревнований способствует формированию и развитию у них не только общеобразовательных, но и профессиональных компетенций, которые могут быть востребованы в их будущей профессиональной деятельности. Студенты-волонтеры привлекаются в качестве судей и помощников судей при проведении мероприятий по сдаче норм ГТО, региональных и городских спортивных состязаний («Веселые старты» для учащихся школ, Президентские школьные спортивные игры, семейные спортивные соревнования и т.п.). Традиционно студенты-добровольцы привлекаются к организации и проведению патриотического командного и индивидуального забега проекта «Тропа Героев», выступая в роли судей на этапах, помощников в подготовке трассы и инфраструктуры соревнований.

Спортивные мероприятия с участием волонтеров направлены не только на пропаганду массового спорта и здорового образа жизни, но и реализуют функцию

гражданско-патриотического воспитания молодежи. Как правило, спортивные состязания начинаются с демонстрации государственной символики и совместного исполнения Гимна России. Нередко их проведение приурочено к памятным событиям, местам или датам. В добровольческой деятельности по организации и проведению спортивных мероприятий развивается чувство принадлежности к конструктивной части гражданского общества, социальной полезности и сопричастности решению совместных задач, которое со временем развивается и дополняет национальную самоидентификацию студентов, их гражданственность и патриотизм [5].

В спектр воспитательных мероприятий для студентов ОГУ им. И.С. Тургенева активно включены спортивные соревнования гражданско-патриотической направленности. Так, в марте 2022 г. студенты университета были привлечены к организации и проведению выездного спортивного мероприятия «Лыжная гонка памяти Федора Давыдова и бойцов лыжных батальонов, павших в годы Великой Отечественной войны», которое традиционно проводится в Болховском районе на Кривцовских высотах. Участники спортивного состязания бежали с номерами лыжных батальонов по местам боевых сражений около 8 км. В мае 2022 г. состоялся пробег через Мемориальный комплекс танкистам-первогвардейцам, расположенный в д. Первый воин Мценского района. Несмотря на то, что участие в пробеге было добровольным, отбор студентов университета, удостоившихся такой чести, осуществлялся с учетом их достижений в Спартакиаде.

Схожие форматы добровольческой активности на стыке добровольчества и гражданско-патриотического воспитания реализуются и в Орловском государственном институте культуры. Так, весной 2022 г. студенты-волонтеры приняли активное участие в подготовке и проведении военно-патриотической игры «Зарничка», которая была организована ОПО «Орлята» в БУ ОО ДО «Дворец пионеров и школьников имени Ю.А. Гагарина». Мероприятие носило характер военно-спортивного состязания, а добровольцы привлекались в качестве судей на этапах, консультировали команды при разъяснении правил. Активное добровольное участие в подобных массовых спортивных проектах дают возможность объединиться и самореализоваться в обществе молодым патриотам, которые разделяют ценности здорового образа жизни, регулярно занимаются спортом, способны менять социум к лучшему.

Участие добровольцев в организации и проведении спортивных событий и физкультурно-спортивных мероприятий для лиц с ограниченными возможностями здоровья является еще одним направлением самореализации волонтеров-студентов. На протяжении года кафедра физической культуры Орловского государственного института культуры реализует проект с участием 10 семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, предусматривающий использование творческих и физкультурных средств для организации досуга и развития. В рамках проекта проводятся занятия физической культурой с родителями и детьми, организуются творческие мероприятия. Студенты активно на добровольной основе принимают участие в проведении занятий, подбирают соответствующие возрасту и особенностям детей физические упражнения, проводят

эстафеты. Дети привыкают к волонтерам, проявляют по отношению к ним радость и даже ревность.

Важным направлением волонтерской деятельности в сфере физической культуры и спорта как в ОГУ им. И.С. Тургенева, так и в ОГИК является пропаганда физической культуры, спорта и здорового образа жизни. Так, в 2018 г. проект «Прыжок в жизнь», реализуемый деканом Факультета физической культуры и спорта ОГУ им. И.С. Тургенева В.В. Бойко стал победителем в номинации «Оберегая сердце» регионального этапа Всероссийского конкурса «Добровольцы России». Цель проекта – пропаганда здорового образа жизни среди детей и молодежи, отвлечение их от гиподинамических форм досуга посредством привлечения к регулярным занятиям со спортивной скакалкой. За время реализации проекта тысячи человек познакомились с особенностями роуп-скиппинга как вида спорта. Были организованы тематические мероприятия и флеш-мобы, в том числе в социальных сетях, в рамках которых студенты-волонтеры не только демонстрировали свои навыки и умения в роуп-скиппинге, но и рассказывали о преимуществах здорового образа жизни.

Студенты Орловского государственного института культуры проявляют творческие способности в данном направлении волонтерской деятельности, принимая участие во внутривузовских, городских и региональных конкурсах социальной рекламы, посвященной профилактике наркомании, табакокурения и алкоголизма, организуют тематические мероприятия и выставки.

Регулярно в общежитиях и на кафедрах ОГУ и ОГИК организуются конкурсы наглядных материалов (плакатов, стенгазет и т.п.) по профилактике табакокурения, алкоголизма и наркомании. Например, в ноябре 2022 г. в Орловском государственном институте культуры был проведен конкурс студенческих стенгазет, приуроченный к Всемирному Дню отказа от курения.

В ОГУ им. И.С. Тургенева действует студенческий антинаркотический клуб «Здоровое поколение», в числе направлений деятельности которого – организация членами клуба на добровольной основе досуговой деятельности обучающихся в контексте просветительской работы по профилактике потребления психоактивных веществ и вредных привычек, организация творческих кружков, секций для заполнения свободного времени студентов.

Волонтеры студенческого объединения «#СТОПВИЧСПИД» ОГУ им. И.С. Тургенева проходят регулярную подготовку на базе Орловского центра по борьбе со СПИД и инфекционными заболеваниями по программе «Равный обучает равного», которая нередко бывает совмещена с мастер-классами по доступным видам физической активности (например, по северной ходьбе). После обучения добровольческая активность участников объединения направлена на просветительскую работу среди студентов.

Мероприятия данного направления тесно органично переплетены с научно-исследовательской деятельностью обучающихся. Студенты принимают активное участие в мероприятиях такого формата. Так, в проведенном кафедрой физической культуры ОГИК в апреле 2022 г. круглом столе по теме «Здоровый образ жизни – выбор современной молодежи» приняли участие 26 человек – студентов вузов г. Орла. Участники актив-

но делились мнениями и научными сведениями о целесообразности поддержания здорового образа жизни, рационального питания, вреде электронных сигарет, обсуждали меры по поддержанию мотивации к здоровому образу жизни. Интерес к научным и научно-популярным мероприятиям, ежегодное расширение состава их участников свидетельствует о значительном потенциале развития данного направления добровольчества.

Для определения особенностей реализации и развития волонтерской деятельности в сфере физической культуры и спорта авторами был организован опрос с участием 35 студентов ОГУ им. И.С. Тургенева и Орловского государственного института культуры, которые активно самореализуются в данной сфере. Среди них 22 девушки (63 %) и 13 юношей (37 %), что свидетельствует о наличии определенных гендерных диспропорций и может объясняться их большей социальной активностью.

Результаты опроса позволяют сделать вывод о том, что доминирующими являются социальные мотивы, выраженные в приобретении социальных навыков (74,3 %), расширении круга общения (71,4 %) и стремлении оказывать помощь другим людям (68,6 %) (рис. 1). Показательно, что мотивы личной выгоды как в форме материального поощрения, так и в форме предпочтений в обучении, занимают незначительную роль в структуре мотивов добровольческой деятельности орловских студентов – всего 8,6 % и 14,3 % соответственно. Не менее важны мотивы личной самореализации, в том числе и в социальной сфере. Так, 48,6 % опрошенных указали на желание разнообразить свою деятельность, столько же – на стремление к самореализации в полезном деле, 40,0 % – на стремление к повышению собственного социального статуса. Таким образом, спортивное добровольчество – это проявление гражданской социальной активности, направленное на расширение сферы деятельности и активности студентов, развитие сопричастности положительным тенденциям в обществе посредством помощи другим людям.

Далее мы задали вопрос о направлениях волонтерской деятельности в сфере физической культуры и спорта, в которых добровольцы принимали участие. По результатам проведенного опроса можно сделать вывод о том, что наиболее распространенной среди орловских студентов формой спортивного добровольчества является участие в организации, подготовке и проведении спортивных мероприятий (рис. 2). Почти каждый второй орловский спортивный волонтер реализует себя в данном направлении. Вторым по популярности направлением является участие в проведении и организации спортивных мероприятий для лиц с ограниченными возможностями здоровья, что можно объяснить включением в выборку студентов ОГИК, участвующих в реализации проекта «Мы вместе!» (22,9 %). Каждый пятый волонтер принимает активное участие в мероприятиях по пропаганде здорового образа жизни, спорта и физической культуры, профилактике распространения вредных привычек в молодежной среде. Минимально реализованы в спортивном волонтерстве такие направления, как участие в работе спортивных объектов (всего 5,7 % респондентов), а также привлечение к спортивному добровольчеству известных личностей и медийных персон (всего 2,9 % опрошенных). Данные направления

обладают хорошим потенциалом для развития волонтерской деятельности в сфере физической культуры и спорта.

Таким образом, спортивное волонтерство охватывает профессиональный спорт, физическую культуру, массовый и адаптивный спорт и здоровый образ жизни. Оно характеризуется безвозмездным характером общественно полезной деятельности, необходимостью несения волонтером временных затрат и иногда потребностью в специальной подготовке волонтеров. Государство уделяет волонтерской деятельности в сфере физической культуры и спорта значительное внимание. Спортивное добровольчество реализуется в ряде

направлений, среди которых – пропаганда и популяризация здорового образа жизни, физической культуры и спорта, участие в организации и проведении спортивных соревнований, в том числе для лиц с ограниченными возможностями здоровья и ряде других направлений. Орловские вузы предоставляют студентам возможности участия во всех из перечисленных видов добровольческой активности. Основными мотивами участия волонтеров в данном виде деятельности являются социальные мотивы, потребности в самореализации и разнообразии досуга, мотивы выгоды в форме получения повышенной стипендии и преференций по учебе являются малозначимыми.

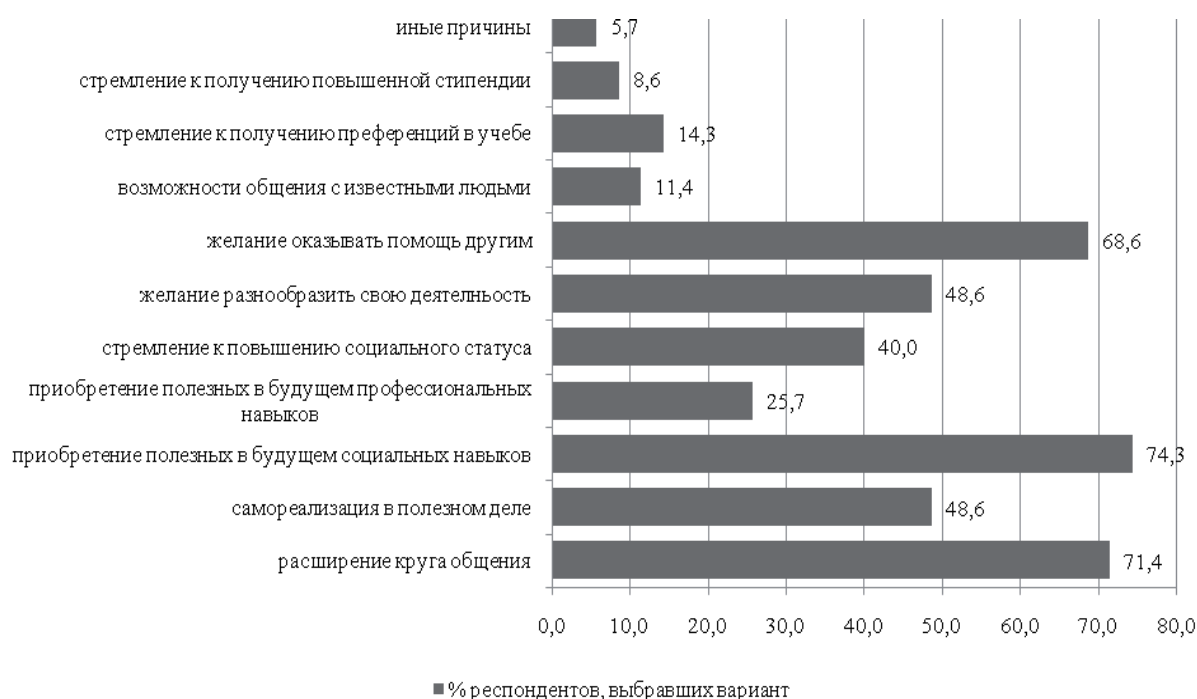


Рис. 1. Мотивы участия орловских студентов в спортивном добровольчестве (% от общего числа респондентов, допускался выбор нескольких вариантов).



Рис. 2. Популярность среди орловских студентов различных направлений волонтерской деятельности в сфере физической культуры и спорта (% от общего числа респондентов, допускался выбор нескольких одного варианта).

Библиографический список

1. Горлова Н.И. К вопросу о периодизации истории развития олимпийского волонтерства // Вестник Брянского государственного университета. 2017. № 2. С. 55–59.
2. Губина А. Развитие добровольчества (волонтерства) в сфере физической культуры и спорта. М.: Ассоциация волонтерских центров, 2020. 18 с.
3. Костюченко М.О. Олимпийские и Паралимпийские игры в Сочи-2014 как фактор развития волонтерского движения в России // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2014. Т. 10. №5-2. С. 96–99.
4. Мерсиянова И.В. Результаты всероссийского опроса волонтеров. М.: Центр исследований гражданского общества и некоммерческого сектора НИУ ВШЭ, 2019. 44 с.
5. Мунина О.В. Роль физической культуры и спорта в системе патриотического воспитания молодежи и механизме формирования гражданской идентичности личности // Известия Саратовского университета. Сер. Социология. Политология. 2020. Т. 20. №2. С. 171–174.
6. Положение о воспитательной работе с обучающимися ФГБОУ ВО «Орловский институт культуры» (утв. на заседании Ученого совета ОГИК прот. №7 от 17.02.2021 г.) [электронный ресурс]. – URL: <https://ogik.ru/teachers/educational-work/>.
7. Рабочая программа воспитания ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева» (утв. на заседании Ученого совета ОГУ им. И.С. Тургенева прот. №14 от 30.06.2021 г.) [электронный ресурс]. – URL: http://oreluniver.ru/public/file/social/training/sys/Рабочая_программа_воспитания.pdf.
8. Телепаева Д.Ф. Управление спортивным волонтерством: институциональные аспекты: дисс. ...к.с.н. Екатеринбург, 2021 г. 165 с.
9. Федеральный закон № 329 ФЗ от 4.12.2007 г. «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» // Российская газета. 8.12.2007 г. №276.

References

1. Gorlova N.I. On the issue of periodization of the history of the development of Olympic volunteering // Bulletin of the Bryansk State University. 2017. №2. Pp. 55–59.
 2. Gubina A. Development of volunteering (volunteering) in the field of physical culture and sports. M.: Association of Volunteer Centers, 2020. 18 p.
 3. Kostyuchenko M.O. Olympic and Paralympic Games in Sochi-2014 as a factor in the development of the volunteer movement in Russia // Bulletin of the Voronezh State Technical University. 2014. Vol. 10. №5-2. Pp. 96–99.
 4. Mersyanova I.V. Results of the All-Russian survey of volunteers. Moscow: Center for Civil Society and Non-Commercial Sector Research, National Research University Higher School of Economics, 2019. 44 p.
 5. Munina O.V. The role of physical culture and sports in the system of patriotic education of youth and the mechanism of formation of the civil identity of the individual // Bulletin of the Saratov University. Ser. Sociology. Political science. 2020. Vol. 20. № 2. Pp. 171–174.
 6. Regulations on educational work with students of the «Oryol Institute of Culture» (approved at the meeting of the Academic Council of the OGİK, project No. 7 of February 17, 2021) [electronic resource]. – URL: <https://ogik.ru/teachers/educational-work/>.
 7. The work program of education «Oryol State University named after I.S. Turgenev» (approved at a meeting of the Academic Council of the OSU named after I.S. Turgenev prot. No. 14 dated 06/30/2021) [electronic resource]. – URL: http://oreluniver.ru/public/file/social/training/sys/Working_program_education.pdf.
 8. Telepaeva D.F. Management of sports volunteering: institutional aspects: diss. ... Ph.D. Yekaterinburg, 2021 165 p.
 9. Federal Law №329-FZ of December 4, 2007 “On Physical Culture and Sports in the Russian Federation” // Rossiyskaya Gazeta. December 8, 2007. №276.
-

УДК 378.18:796.011.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-222-227

ГОРЛОВА Ю.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики физической культуры и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: uli1506@yandex.ru

ГОРБАЧЕВА О.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики физической культуры и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ol8591@mail.ru

МОЛЧАНОВ А.С.

старший преподаватель, кафедра теории и методики физической культуры и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: orelsport@mail.ru

GORLOVA J.I.

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Culture and Sports, Orel State University

E-mail: uli1506@yandex.ru

GORBACHEVA O.A.

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Culture and Sports, Orel State University

E-mail: ol8591@mail.ru

MOLCHANOV A.S.

Senior Lecturer of the Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Sports, Orel State University

E-mail: orelsport@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА ОГУ ИМ. И.С. ТУРГЕНЕВА

ORGANIZATION OF UPBRINGING AT THE FACULTY OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS OF OSU NAMED AFTER I.S. TURGENEV

В статье систематизируется опыт организации воспитательной работы на факультете физической культуры и спорта Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева. Анализируются нормативное правовое обеспечение на локальном уровне, организационные аспекты данного направления деятельности структурного подразделения, соотношение различных видов воспитательной работы при планировании и организации мероприятий, наиболее эффективные формы и приемы воспитания студентов на уровне университетского факультета. Система воспитания оказывает влияние как на профессионализацию обучающихся, так и на процесс формирования и развития у них ряда профессионально значимых личностных качеств, в том числе патриотизма, инициативности, гражданской активности, ответственности, готовности к взаимодействию и взаимовыручке.

Ключевые слова: воспитание, план мероприятий воспитательной работы факультета, физкультурно-спортивные мероприятия.

The authors of the article systematize the experience of organizing educational work at the Faculty of Sports and Physical Culture of the Oryol State University named after I.S. Turgenev. In the article they analyze the normative legal support at the local level, organizational aspects of this area of activity of the structural unit, the ratio of various types of educational work in the planning and organization of events, the most effective forms and methods of educating students at the university faculty level. The education system influences both the professionalization of students and the process of formation and development of a number of professionally significant personal qualities, including patriotism, initiative, civic engagement, responsibility, readiness for interaction and mutual assistance.

Keywords: upbringing, the action plan of the upbringing of the faculty, physical culture and sports events.

После внесения в 2020 г. поправок в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [8; 9], направленных на активизацию воспитательной функции на всех уровнях национальной образовательной системы, заданный вектор нашел продолжение не только в ряде других нормативных актов, теоретико-методических разработках, но и в педагогической практике образовательных учреждений. Высшие учебные заведения не стали здесь исключением, при этом в них накопился ряд значительных проблем, усложняющих организацию воспитательной деятельности с участием студентов. В их числе: невысокий уровень социальной

инициативности и активности, отсутствие системы мониторинга потребностей обучающихся, влекущее несоответствие воспитательных мероприятий интересам студентов, превалирование в течение длительного времени досугового формата внеучебной деятельности обучающихся [2, с. 3]. В этих условиях старые форматы и схемы воспитания, унаследованные системой высшего образования еще с советских времен, представляются малоэффективными.

Следует отметить, что даже с реализацией досуговой функции университеты не всегда справляются успешно, в том числе и по причинам загруженности, со-

циальной пассивности и возрастных особенностей студенческой молодежи. Так, в исследовании Е.А. Батовой и И.В. Макова выявлено, что только каждый четвертый студент доволен тем, как он проводит свое свободное время, 63% студентов не обладает достаточным количеством времени для эффективной организации досуга, при этом 78% респондентов из числа студентов ОГУ им. И.С. Тургенева указали на влияние досуговой деятельности на успеваемость [1, с. 81].

На основании результатов опроса, проведенного с участием 180 обучающихся 1-2 курса ОГУ им. И.С. Тургенева, была выявлена парадоксальная ситуация: несмотря на осознание высокого значения ценностей здорового образа жизни, физической культуры и спорта, более половины студентов (58 %) стремятся к уклонению от участия в оздоровительных, физкультурно-спортивных и спортивно-массовых мероприятиях, организованных университетом, при отсутствии административного давления [10, с. 85–86]. В числе причин такого поведения сами студенты называют монотонность традиционных занятий физической культурой и спортивных мероприятий в вузе (44 %), отсутствие возможности выбора занятий по интересам (51 %), низкая личностная значимость занятий (6 %) [4, с. 105].

Факультет физической культуры и спорта Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева на протяжении многих лет играет значительную роль в организации воспитательной работы об-

учающихся не только на факультетском уровне, но и на уровне вуза в целом. Организация воспитательной работы на факультете не ограничивалась оздоровительными, физкультурно-спортивными и спортивно-массовыми мероприятиями и осуществлялась в соответствии с заранее разработанными годовыми планами, включающими в себя в разные годы мероприятия по учебной работе, организационному, гражданско-патриотическому, научно-исследовательскому, духовно-нравственному, правовому, профессионально-трудовому, эстетическому, творческому, физкультурно-спортивному, профилактическому, информационному направлениям, организации работы по поддержке молодежных студенческих объединений и содействию занятости молодежи.

С 2020 г. воспитательная работа на уровне университета стала более целенаправленной и координированной. В соответствии с законодательными требованиями в структуру основной образовательной программы высшего образования для бакалавриата или специалитета должны входить программа воспитания и календарный план воспитательной работы, разработанные вузом на основе примерных программы и плана. К разработке указанных локальных актов также могут быть привлечены советы родителей, советы обучающихся или иные представительные органы обучающихся.

Структура управления воспитательной деятельностью на уровне университета представлена на рис. 1.



Рис. 1. Структура управления воспитательной деятельностью в ОГУ им. И.С. Тургенева.

На уровне ОГУ им. И.С. Тургенева основными локальными документами, регламентирующими порядок организации воспитательной работы в университете, являются Рабочая программа воспитания в университете и Календарный план воспитательной работы университета на учебный год, которые формируются в соответствии с рекомендациями Министерства высшего образования и науки Российской Федерации [5]. В процессе их разработки ответственные лица активно взаимодействуют с представителями органов студенческого самоуправления, наиболее активными студентами, родительским сообществом. Далее на их основе и с учетом нормативных требований разрабатываются рабочие программы воспитания как структурные компоненты реализуемых в вузе образовательных программ в соответствии с положениями ФГОС ВО и соответствующие календарные планы воспитательной работы, также в рамках образовательной программы.

В структуре руководства Факультета физической культуры и спорта предусмотрена должность заместителя декана по социальной и воспитательной работе, который ответственен за подготовку календарных планов по соответствующим образовательным программам, планирование и организацию физкультурно-спортивных мероприятий общеузовского и межвузовского уровней. Далее в управленческой иерархии ответственными за организацию воспитательной работы на уровне кафедр являются заведующие и педагоги-кураторы учебных групп.

На уровне Факультета физической культуры и спорта ОГУ им. И.С. Тургенева воспитательная работа организуется в соответствии с разрабатываемыми на каждый учебный год и утверждаемыми деканом факультета Календарными планами воспитательной работы в рамках образовательной программы по направлениям подготовки студентов. Все воспитательные реализуемые на уровне Факультета физической культуры и спорта мероприятия в зависимости от их цели и направления делятся на 11 тематических модулей:

- модуль 1 «Гражданско-патриотическое воспитание»: направлен на формирование правовой культуры, гражданской идентичности, развитие общегражданских ценностей, любви и уважения к Родине;
- модуль 2 «Духовно-нравственное воспитание»: направлен на формирование у обучающихся морально-нравственного стержня, основанного на поддержке закрепленных Указом Президента России традиционных духовных ценностей народа России [7];
- модуль 3 «Культурно-просветительское воспитание»: направлен на выявление и поддержку талантливых студентов, стимулирование их саморазвития, творческой активности, просвещение в области мирового и отечественного культурного наследия и искусства;
- модуль 4 «Научно-исследовательское воспитание»: направлен на стимулирование познавательного интереса обучающихся к научно-исследовательской деятельности, создание условий для реализации научных интересов, обмена мнениями по актуальным проблемам науки и техники в студенческом сообществе;
- модуль 5 «Профессионально-трудовое воспитание»: направлен на стимулирование интереса к будущей профессиональной деятельности, поддержку предпринимательской инициативы, саморазвития студентов в

данных направлениях, формирования у них психологической готовности к будущей работе по профессии;

- модуль 6 «Экологическое воспитание»: направлен на формирование экологической осознанности поведения обучающихся по отношению к окружающей среде, реализацию природоохранных мероприятий и экологических акций;

- модуль 7 «Физкультурно-спортивное воспитание»: направлен на формирование у обучающихся культуры здорового образа жизни, развитие навыков в сфере физического развития и укрепления здоровья;

- модуль 8 «Профилактическая работа и здоровьесберегающие технологии»: направлен на профилактику вредных привычек у обучающихся, повышение осознанности в повседневной жизни для обеспечения культуры безопасного поведения;

- модуль 9 «Социальная защита обучающихся»: направлен на обеспечение различных видов поддержки льготных категорий обучающихся, студентов с особенностями здоровья, студентов, проживающих в общежитии, студентов, находящихся в сложной социальной ситуации;

- модуль 10 «Развитие деятельности студенческого самоуправления»: направлен на обеспечение условий для развития различных форм студенческого самоуправления, поддержку студенческих объединений по разным направлениям активности, обеспечение их открытости и взаимодействия с органами факультета и сообществом обучающихся;

- модуль 11 «Адаптация учащихся 1 курса»: направлен на формирование условий для эффективной адаптации студентов первого года обучения, благоприятного психологического климата в группах и студенческом сообществе в целом.

Таким образом, обозначенные в локальных документах по организации воспитательной работы на факультете физической культуры и спорта ОГУ им. И.С. Тургенева тематические структурные модули включают в себя как приоритетные, так и вариативные направления деятельности по воспитанию обучающихся, предусмотренные Рабочей программой воспитания вуза [6]. Структурно календарный план разбит на два раздела, первый из которых представляет собой план мероприятий в рамках учебной и внеучебной деятельности студентов, второй – план мероприятий за пределами образовательной программы, включающий мероприятия факультета, в которых студенты задействованы в качестве участников или организаторов.

Детализация структуры мероприятий воспитательной работы, осуществляемой на Факультете физической культуры и спорта в соответствии с программой и календарным планом, по основным видам воспитательной деятельности в 2022/2023 учебном году охарактеризована на рис. 2.

Приоритетным видом воспитательной деятельности, отражающим специфику деятельности факультета, является физкультурно-спортивная деятельность, которая реализована в 27,6 % всех воспитательных мероприятий. Данный вид воспитания представлен мероприятиями в форме спортивных игр и соревнований, в том числе приуроченных к различным памятным и праздничным датам (велопробеги, лыжные гонки, легкоатлетические кроссы, походы и велопоходы, «веселые

старты» и эстафеты, соревнования по спортивному ориентированию, спортивному и пешему туризму, стритболу, мини-футболу, плаванию, роуп-скиппингу, боулингу, волейболу и т.п.).

Ежегодно увеличивается состав участников студенческой Спартакиады – комплексных соревнований по 10 видам. В рамках воспитательной работы реализуются и новые форматы взаимодействия со студенческой аудиторией. Так, в период действия ограничительных мер, связанных с пандемией COVID-19, особой популярностью среди студентов пользовались спортивные и танцевальные челленджи. Совместно с Орловской Федерацией роуп-скиппинга регулярно проводятся флешмобы. Так, в сентябре 2021 г. был организован флешмоб «Что такое Дабл Датч?» в рамках празднования Международного Дня студенческого спорта.

Не менее важным является направление общественной деятельности в воспитании обучающихся, которое реализуется в каждом пятом проводимом факультетом воспитательном мероприятии. Содержательно данный вид работы представлен мастер-классами по развитию и демонстрации профессионального мастерства и профессиональных навыков в будущей профессии (например, общение студентов с профессиональными тренерами в разных видах спорта, помощь при судействе на спортивных мероприятиях и соревнованиях), участием в различных видах общественно-полезной работы (субботники, экологические акции).

Участие как в командных, так и в спортивных играх способствует реализации, в первую очередь, направления гражданско-патриотического воспитания. Начало всех без исключения спортивных соревнований связано с исполнением Гимна России и поднятия государственного флага страны. Спортсмены – участники соревнований и болельщики развивают в себе чувство сопричастности с определенной общественной группой, что способствует их социальной и впоследствии национальной самоидентификации, развитию гражданской активности и самосознания как источников гражданственности, патриотизма, любви к Родине и сопричастности к ее судьбе [3, с. 173].

Социально-культурный и информационный виды воспитательной деятельности составляют по 13 % в структуре воспитательной работы факультета.

Мероприятия социально-культурного характера различны по своему содержанию и, как правило, комбинируются на практике с другими видами воспитательной деятельности. Так, например, запланированный на май 2023 г. Фестиваль роуп-скиппинга, очевидно, способствует реализации в воспитательной работе не только социально-культурной функции, но и информационной (знакомит широкий круг участников с особенностями данного вида спорта), и спортивной (в рамках фестиваля предусмотрены соревнования) функций. Информационный вид воспитательной деятельности представлен в мероприятиях факультета, проводящихся в форме лекций и бесед и посвященных, в частности, популяризации здорового образа жизни, профилактике вредных привычек, борьбе с распространением коронавирусной инфекции и других опасных заболеваний.

В перечне воспитательных мер факультета представлены различные мероприятия, обеспечивающие творческую самореализацию студентов факультета, которые являются активными участниками общеуниверситетских конкурсов, фестивалей и концертов: «Мисс и Мистер Университет», Открытый фестиваль вальса, Чемпионат университета по караоке, День первокурсника. Участие в таких неформальных мероприятиях способствует сплочению коллективов учебных групп и творческих коллективов, обеспечивает успешную адаптацию студентов, создает благоприятный психологический климат.

Особое внимание при организации воспитательной работы уделяется профессионализации обучающихся, их подготовке к будущей профессиональной деятельности. Кроме традиционного прохождения ознакомительной и педагогической практик в рамках образовательной программы подготовки студенты привлекаются в качестве помощников судей и организаторов на мероприятия по сдаче норм ГТО, городские и областные спортивные соревнования («Мама, папа, я – спортивная семья», «Веселые старты» для школьников начальной школы и т.п.). Данный вид воспитательной деятельности часто сопряжен с волонтерством. Так, уже традиционным стало привлечение студентов факультета к организации, проведению и участию в патриотическом забеге команд и спортсменов по пересеченной местности «Тропа Героев». Студенты являются судьями

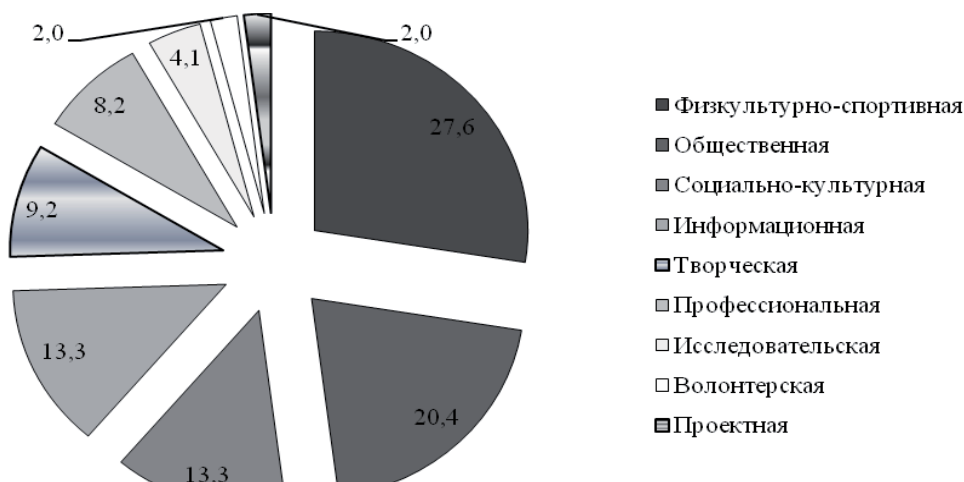


Рис. 2. Структура воспитательной работы ФФКиС ОГУ им. И.С. Тургенева, реализуемой по видам воспитательной деятельности, в 2022 г.

забега на этапах, помогают в организации мероприятия и подготовке трассы. Участие в проекте способствует объединению патриотически настроенных молодых россиян, поддерживающих ценности активного и здорового образа жизни, способных достигать целей в тяжелых условиях командной работы.

Исследовательский вид воспитательной деятельности реализуется в формате участия студентов факультета в мероприятиях «Недели науки». Обучающиеся выступают с докладами на конференциях, наиболее успешные работы студентов и магистрантов подлежат публикации в научных сборниках статей. Кроме того, исследовательская функция воспитания реализуется в форме краеведческих походов по территории Орловской области и других регионов России. Так, в мае 2022 г. ТурЛигой «МАБИВ ОГУ» был проведен поход к Докукинскому источнику, в июле 2023 г. планируется автономный горный поход «АРХЫЗ».

Такой формат воспитательных мероприятий способствует совмещению познавательного и физического развития, с одной стороны, и функции воспитания, с другой, позволяет изучать историю, традиции, природу большой и малой Родины, ощутить преемственность поколений и осознать ответственность за будущее страны. Данное направление воспитательной работы дополняется насыщением образовательной среды факультета государственными символами, информационными стендами, в том числе, посвященными спортивным традициям и достижениям Орловской области.

Воспитательная работа Факультета физической культуры и спорта ОГУ им. И.С. Тургенева является результативной: по итогам 2021/2022 учебного года посещаемость воспитательных мероприятий студентами превысила 82%. В свободное от учебы время обучающиеся на факультете активно посещают кружки, в том числе по дополнительным общеразвивающим общеобразовательным программам Центра культуры и эстетического образования, секции, принимают участие в работе студенческих объединений по спортивно-

оздоровительному туризму в студенческой среде, инновационным аспекты организации и проведения интеллектуальных и активно-двигательных физкультурно-спортивных массовых мероприятий, участвуют в планировании, разработке и реализации мероприятий студенческого спортивного клуба университета «Орёл57», ТурЛиги ОГУ, ЖБК ОрелГУ.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что организация воспитательной работы на Факультете физической культуры и спорта ОГУ им. И.С. Тургенева соответствует требованиям федерального законодательства, рекомендациям Министерства науки и высшего образования и локальным нормативным актам Университета, прежде всего, Рабочей программе воспитания Университета и общему Календарному плану университетских воспитательных мероприятий. В управленческой структуре факультета ответственность за организацию данного направления деятельности несет заместитель декана по социальной и воспитательной работе, на уровне кафедр воспитательную функцию реализуют кураторы учебных групп и преподаватели в рамках обучения различным дисциплинам. С учетом профиля осуществляемой образовательной подготовки студентов, наличия специальной материально-технической базы и подготовленных кадров, Факультет физической культуры и спорта ориентирован на приоритетную реализацию физкультурно-спортивного направления воспитательной деятельности. Форматы воспитательных мероприятий разнообразны и включают в себя как традиционные физкультурно-спортивные мероприятия (соревнования, игры, походы, нормативы ГТО), так и новые способы работы со студентами (флешмобы, челленджи, волонтерство). Эффективность воспитательной работы подтверждается высоким уровнем вовлеченности студентов, благоприятным социально-психологическим климатом, сплоченностью и активностью студенческого коллектива и коллектива преподавателей.

Библиографический список

1. Батова Е.А., Маков И.В. Досуг в жизни студентов медицинского института // Наука-2020: Физическая культура, спорт, туризм: проблемы и перспективы. 2019. №5. С. 80–82.
2. Колчина А.А. Организация воспитательной деятельности в современном вузе: автореферат дисс. ...к.пед.н. СПб., 2012. 23 с.
3. Мунина О.В. Роль физической культуры и спорта в системе патриотического воспитания молодежи и механизме формирования гражданской идентичности личности // Известия Саратовского университета. Сер. Социология. Политология. 2020. Т. 20. №2. С. 171–174.
4. Никитина И.В. Особенности спортивной деятельности студентов Орловского государственного университета и факторы, ее определяющие // Наука – 2020. 2017. №2. С. 104–106.
5. Примерная рабочая программа воспитания в образовательной организации высшего образования [электронный ресурс]. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/2021/04/Примерная%20рабочая%20программа%20воспитания%20в%20образовательной%20организации%20выс....pdf>.
6. Рабочая программа воспитания ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева» (утв. на заседании Ученого совета ОГУ им. И.С. Тургенева прот. №14 от 30.06.2021 г.) [электронный ресурс]. – URL: http://oreluniver.ru/public/file/social/training/sys/Рабочая_программа_воспитания.pdf.
7. Указ Президента РФ № 809 от 9.11.2022 г. «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 17.11.2022 г.).
8. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» [электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70291362/>.
9. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. №304-ФЗ от 31.07.2020 г. «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» // Российская газета. 7.08.2020. №174 (8228).
10. Черкасов А.Ю., Мерзликин Д.М. К вопросу о ценностях здорового образа жизни и когнитивном диссонансе в студенческой среде // Наука-2020. 2020. №4. С. 83–90.

References

1. *Batova E.A., Makov I.V.* Leisure in the life of students of a medical institute // Science-2020: Physical culture, sports, tourism: problems and prospects. 2019. № 5. Pp. 80–82.
 2. *Kolchina A.A.* Organization of educational activities in a modern university: abstract of diss. SPb., 2012. 23 p.
 3. *Munina O.V.* The role of physical culture and sports in the system of patriotic education of youth and the mechanism of formation of the civil identity of the individual // Bulletin of the Saratov University. Ser. Sociology. Political science. 2020. Vol. 20. №2. Pp. 171–174.
 4. *Nikitina I.V.* Features of sports activity of students of the Orel State University and the factors that determine it // Nauka–2020. 2017. № 2. Pp. 104–106.
 5. Approximate work program of education in an educational organization of higher education [electronic resource]. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/2021/04/Approximate%20working%20program%20education%20%20educational%20%20high....pdf>.
 6. The work program of education Oryol State University named after I.S. Turgenev (approved at a meeting of the Academic Council of OSU named after I.S. Turgenev, project No. 14 of 06/30/2021) [electronic resource]. – URL: http://oreluniver.ru/public/file/social/training/sys/Working_program_education.pdf.
 7. Decree of the President of the Russian Federation № 809 dated November 9, 2022 «On approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values» [electronic resource]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (date of access: 11/17/2022).
 8. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 “On Education in the Russian Federation” [electronic resource]. – URL: <https://base.garant.ru/70291362/>.
 9. Federal Law of July 31, 2020 No. 304-FZ of July 31, 2020 “On Amending the Federal Law “On Education in the Russian Federation” on the Education of Students” // Rossiyskaya Gazeta. 7.08.2020. No. 174 (8228).
 10. *Cherkasov A.Y., Merzlikin D.M.* On the issue of healthy lifestyle values and cognitive dissonance in the student environment // Nauka-2020. 2020. №4. Pp. 83–90.
-

УДК 004.9

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-228-229

ГРИБКОВ Д.Н.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информатики и документоведения, Орловский государственный институт культуры
E-mail: bibliotekar2005@mail.ru

GRIBKOV D.N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Computer Science and Documentation, Orel State Institute of Culture
E-mail: bibliotekar2005@mail.ru

**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СОЗДАНИЯ САЙТОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ
51.03.06 БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

**DEVELOPMENT OF WEBSITE CREATION SKILLS AMONG STUDENTS OF THE TRAINING AREA
51.03.06 LIBRARY AND INFORMATION ACTIVITIES**

Современный библиотечный специалист – это высококвалифицированный специалист, в совершенстве владеющий не только традиционными библиотечными технологиями и методиками, но и в равной степени умеющий использовать информационные технологии, в том числе и веб-технологии.

В работе рассматривается методика преподавания дисциплины «Сайтостроение», описывается практика её преподавания в Орловском государственном институте культуры для направления подготовки 51.03.06 Библиотечно-информационная деятельность. Статья анализируются актуальные вопросы использования веб-технологий в профессиональной деятельности библиотекаря.

Ключевые слова: библиотечно-информационная деятельность, сайтостроение, веб-технологии.

A modern library specialist is a highly qualified specialist who is proficient not only in traditional library technologies and techniques, but also equally able to use information technologies, including web technologies.

The paper discusses the methodology of teaching the discipline «Site Building», describes the practice of teaching it at the Orel State Institute of Culture for the direction of training 51.03.06 Library and information activities. The article analyzes topical issues of the use of web technologies in the professional activity of a librarian.

Keywords: library and information activities, site building, web technologies.

Учитывая бурное развитие Интернет-технологий и глобализацию информационных ресурсов, способность создавать лэндинги, веб-сайты является частью единой культуры человека информационного мира. Всё чаще веб-сайты используют и для профессиональной деятельности. Не остаются в стороне и библиотеки разных систем и ведомств.

Навыки создания лэндингов и веб-сайтов, последующее их размещение и дальнейшее администрирование в сети Интернет, а также знакомство с технологиями SEO-продвижения, являющимися одной из наиболее динамично развивающихся отраслей, относятся к тем практическим знаниям и умениям, которые в дальнейшем закладывают основу профессионального становления обучающихся по направлению подготовки 51.03.06 Библиотечно-информационная деятельность.

Сайт библиотеки как учреждения культуры – необходимость реального времени. Значимость разработки любого сайта, в том числе и для библиотеки объясняется следующими показателями:

- быстрота подачи информации;
- улучшение имиджа и повышение популярности библиотеки;
- организация обратной связи;
- реклама и привлечение пользователей;
- увеличение трафика.

На данный момент библиотечный сайт реализует одну из задач автоматизации – объединить традицион-

ное книжное содержание библиотечной деятельности и высокую степень владения современными программными средствами, телекоммуникационными технологиями. Таким путём библиотеки находят своё место в культурной, информационной и образовательной сфере интересов подрастающего поколения и взрослых.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 51.03.06 Библиотечно-информационная деятельность (бакалавриат) предполагает, что в процессе изучения дисциплины «Сайтостроение» обучающийся должен быть «готов к участию в проектировании, создании и эффективной эксплуатации электронных информационных ресурсов (ПК-1)» [1].

Основной целью дисциплины «Сайтостроение» у будущих библиотекарей является изучение принципов и методики создания библиотечного сайта. Задачи данной дисциплины разнообразны и состоят в:

- формировании у обучающихся представления о сайтах библиотек, а также их особенностях, видах, требованиях к их созданию;
- умении анализировать библиотечные сайты, выявлять преимущества и недостатки существующих сайтов библиотек, а также определять возможные пути их улучшения;
- улавливании и прогнозировании тенденций библиотечного сайтостроения;
- привитии навыков построения концепции би-

библиотечного сайта;

– изучении обучающихся методики создания сайта библиотеки.

Освоение разделов вышеупомянутой дисциплины позволяет:

- дать представление о видах веб-ресурсов;
- научить основам языка HTML, а именно основам форматирования текста, создания списков и таблиц, оформления различных видов ссылок, вставки различных мультимедийных объектов;
- научить использовать язык HTML для создания лендингов, тематических сайтов, веб-квестов и иных сайтов, в том числе в библиотечно-информационной деятельности;
- использовать прикладные компьютерные программы (редакторы сайтов), а также конструкторы сайтов;
- сформировать навыки проектирования, размещения, сопровождения и продвижения библиотечного сайта.

Изучение дисциплины «Сайтостроение» предполагает изложение лекционного материала, приобретение студентами практических навыков, а также развитие самостоятельной активности обучающихся.

В изложении лекционного материала уделяется внимание базовым возможностям языка гипертекстовой разметки HTML, основ верстки и сайтостроения. Целесообразно применение на лекциях презентаций, что помогает переводить лекционное занятие в разряд активных методов обучения, существенно улучшив процесс восприятия информации. Перед практическими занятиями обучающимся следует восстановить в памяти теоретический материал по теме.

Практические занятия проводятся в компьютерных классах с предоставлением отдельного рабочего места каждому студенту во время занятия. Тематика практических занятий ориентирована в начале на закрепление знаний языка HTML, а затем применение полученных знаний и навыков при решении технологических, проектных и информационно-аналитических задач библи-

течной деятельности.

Еще один немаловажный вид познавательной деятельности обучающихся – самостоятельная работа. Данный вид работ направлен на:

- улучшение профессиональной подготовки библиотекаря;
- систематизацию фундаментальных и профессиональных знаний, умений и навыков;
- формирование умений эффективно работать с различными видами изданий (справочной, научной литературой и другими источниками информации);
- развитие познавательных способностей и активности обучающегося;
- формирование способностей к саморазвитию, самосовершенствованию, самореализации;
- развитие самостоятельного и критического мышлений.

Несомненно, объем информации по всем разделам и темам дисциплины «Сайтостроение» огромен, следовательно, это требует и достаточно большой самостоятельной работы. В связи с этим в ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры» широко применяется электронная информационная образовательная система MOODLE, в которой также организована самостоятельная работа обучающихся, причём разной сложности, с мониторингом активности обучающихся и обратной связью, посредством форума, где есть возможность вести общее обсуждение тем.

Результатом освоения дисциплины «Сайтостроение» является проектирование общей и детальной концепции библиотечного сайта. Данная работа включает в себя следующие шаги:

- разработка проекта будущего сайта библиотеки;
- проектирование навигации и дизайна сайта;
- создание релевантного текста.

Изучении учебной дисциплины «Сайтостроение» формирует общее представление у будущих библиотекарей необходимости и целесообразности обязательного применения веб-технологий в осуществлении профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 51.03.06 Библиотечно-информационная деятельность [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки РФ от 16 ноября 2017 г. N 1182 // Справочно-правовая система «Гарант». – Режим доступа: локальный. – Дата обращения 19.01.2023 г.
2. *Огородников Н.А.* Технология создания web-сайта / Н.А. Огородников, В.А. Самсонов, В.В. Бритвина – Текст: непосредственный // Теория и практика проектного образования. 2022. № 1 (21). С. 97–99.
3. *Протопопова Е.Э.* Методика создания, структура и обязательные сервисы тематического сайта / Е.Э. Протопопова – Текст: непосредственный // Научные и технические библиотеки. 2021. № 4. С. 141–148.

References

1. Federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the field of training 51.03.06 Library and information activities [Electronic resource]: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated November 16, 2017 N 1182 // Reference and legal system "Garant". – Access mode: local. – Date of application 19.01.2023
2. *Ogorodnikov N.A.* Technology of creating a web site / N.A. Ogorodnikov, V.A. Samsonov, V.V. Britvina – Text: direct // Theory and practice of project education. 2022. No. 1 (21). Pp. 97–99.
3. *Protopopova E.E.* Methodology of creation, structure and mandatory services of a thematic site / E.E. Protopopova – Text: direct // Scientific and technical libraries. 2021. No. 4. Pp. 141–148.

ДЕРЖАВИНА Н.М.

доктор биологических наук, профессор, кафедра ботаники, физиологии и биохимии растений, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: d-nm@mail.ru

DERZHAVINA N.M.

Doctor of Biology, Professor at the Department of Botany, Physiology and Biochemistry of plants, Orel State University
E-mail: d-nm@mail.ru

**ВАЖНОСТЬ СЕЗОННОЙ ПРАКТИКИ ПО БОТАНИКЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СТУДЕНТОВ
1 КУРСА ПО НАПРАВЛЕНИЮ 060301 БИОЛОГИЯ**

**THE IMPORTANCE OF SEASONAL BOTANY PRACTICE IN THE EDUCATIONAL PROCESS
OF 1ST YEAR STUDENTS IN THE DIRECTION 060301 BIOLOGY**

В статье рассмотрена необходимость проведения сезонных осенней и зимней экскурсий по ботанике, предшествующих летней и весенней практикам, которые включены в ознакомительную практику для бакалавров биологов (06.03.01) института естественных наук и биотехнологии ОГУ имени И.С. Тургенева. Осенняя и зимняя экскурсии могут эффективно подготовить первокурсников к усвоению теоретического курса ботаники второго семестра, осознать важность изучения сезонной динамики жизненных процессов растений, привить полезные навыки, необходимые в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: практика по ботанике, сезонные экскурсии, полевые исследования, климатические факторы, адаптации растений

The article considers the need for seasonal autumn and winter excursions in botany, preceding the summer and spring practices, which are included in the introductory practice for bachelors of biology (06.03.01) of the Institute of Natural Sciences and Biotechnology of OSU named after I.S. Turgenev. Autumn and winter excursions can effectively prepare freshmen for mastering the theoretical course of botany of the second semester, realize the importance of studying the seasonal dynamics of plant life processes, and instill useful skills necessary for future professional activities.

Keywords: practice in botany, seasonal excursions, field research, climatic factors, plant adaptations.

«Радость видеть и понимать есть
самый прекрасный дар природы»
А. Эйнштейн

Проведение учебной практики для студентов бакалавриата по направлению подготовки 060301 Биология предусмотрено ФГОС ВО [1]. В институте естественных наук и биотехнологии ОГУ им. И.С. Тургенева в соответствии с учебным планом в рамках ознакомительной практики для обучающихся первого курса организованы два блока (модуля) практик в природных условиях: по дисциплинам Ботаника и Зоология.

Практики включают две части: основную – летнюю практику, самую продолжительную, и сезонную – весеннюю, рассчитанную на несколько дней. Практики проводятся обычно в конце учебного года и способствуют закреплению знаний теоретического материала, изученного по дисциплинам ботанического и зоологического циклов [2].

Специфика практик в природу заключается не только в организации тематических экскурсий, предусмотренных рабочей программой практики, но и в камеральной обработке собранного на этих экскурсиях материала [3].

Ознакомительная практика по ботанике очень важна для получения качественного биологического образования, поскольку даёт студентам практические навыки определения растений, их коллекционирования (гербаризации), умения наблюдать природные объекты в их динамике и взаимосвязях, самостоятельно проводить

исследования растений в природных условиях, участвовать в конкретных природоохранных мероприятиях.

Во время весенней и летней экскурсий студенты работают звеньями по 2–3 человека, собирают материал или наблюдают за растениями для своей учебно-исследовательской работы, по которой отчитываются во время итоговой конференции. Темы этих работ на выбор предлагает преподаватель или формулирует их в зависимости от возникших в ходе практики интересов обучающихся.

Кроме этого, студенты ведут полевой дневник практики, в который записывают названия растений и некоторые их характеристики, сделанные во время экскурсии. По итогам практики студенты предоставляют дневник практики; аннотированный список растений, встреченных на экскурсиях; морфологические описания десяти растений; гербарий, как приложение к исследовательской работе; коллекцию растений на одну из тем лабораторных занятий в вузе; устный ответ не менее 50-ти латинских названий растений региональной флоры, а также эстетическое задание. Следует отметить, что сбор растений для гербария строго регламентирован преподавателем, исходя из тематики лабораторных занятий, для которых необходимо пополнение гербарного фонда и коллекций, а также природоохранных целей и особенностей естественного обитания растений.

На первом курсе во время практики по ботанике значительное внимание уделено биоморфологии – учению о жизненных формах растений, конкретным спо-

собам их анализа и классификации, а также изучению онтогенезов растений разных жизненных форм и их сезонной динамики. Рассматриваются, кроме этого, экологические особенности растений, методы изучения процессов цветения, плодоношения, семенного и вегетативного размножения, влияние внешней среды на жизнь и строение растений. Таким путем создается база знаний, необходимых для изучения на втором курсе биоразнообразия растительного мира (систематики) и его существования на надорганизменном уровне (фитоценологии).

Говоря о знакомстве студентов с сезонной динамикой развития растений, следует вспомнить замечательный опыт проведения на биолого-химическом факультете Орловского педагогического университета помимо весенней практики еще двух сезонных – осенней и зимней.

Важность этих практик трудно переоценить, ведь они также, как и весенняя и летняя практики, решают обучающие, развивающие и воспитательные задачи. При этом необходимо учитывать особенности географического положения Орловской области в умеренно холодном климате с четко выраженными сезонами. Мы невольно становимся свидетелями постепенного перехода растений от активной жизни в летний период к глубокому покою с наступлением зимних холодов, поэтому упускать в учебном процессе демонстрацию этих качественных преобразований и адаптаций растений к экстремальным условиям жизни не хотелось бы.

К сожалению, пришедшие на первый курс урбанизированные студенты, стремящиеся стать биологами, редко имеют опыт увлекательных выходов в природу со школьными учителями и простейших навыков самостоятельной работы в естественных условиях среды.

Преодоление этих препятствий нужно начинать в вузе как можно раньше, например, с «Осенней экскурсии». Рассмотрение первокурсниками особенностей подготовки к зиме растений разных жизненных форм позволяет решить множество не только теоретических задач, но и увлечь их вопросами всестороннего изучения природы, понимания важности самостоятельных практических действий.

Кроме этого, уже во втором семестре первого курса до начала весенней и летней практик студенты приступают к изучению таких тем как «Побег и система побегов», «Воспроизведение и размножение растений». Эти ёмкие темы включают в себя массу вопросов, к которым студенты могут начать практическую подготовку во время осенней и зимней экскурсий, что безусловно облегчит восприятие ими теоретического материала.

Так, выйдя в природу в осеннее время, обучающиеся знакомятся с периодами осени: началом осени, золотой осенью, глубокой осенью и предзимьем.

На живом материале строится изучение процесса листопада у однолетних и многолетних растений, его механизма и сроков, причин разнообразной окраски осенних листьев, понятий «вечнозелёные», «летне-зелёные», «зимне-зелёные», «летне-зимне-зелёные» растения. На конкретных примерах студенты выясняют структуру побегов древесных растений, рассматривают понятия «листовой след» и «листовой рубец», изучают разнообразие зимующих, спящих, открытых и закрытых почек, а также специфику их расположения на по-

бегих. На осенней экскурсии можно узнать интересные сведения о способах подготовки к зиме споровых растений: мхов, хвощей, плаунов, папоротников, познакомиться с поздноцветущими растениями, осмыслить, в каком состоянии зимуют травянистые растения.

Ценный материал к теме «Плоды и семена» можно собрать в осеннее время и проанализировать разнообразие способов плодо- и семяношения.

Разбившись на звенья по 2–3 человека, студенты приобретают навыки полевых исследований, выполняя увлекательные задания, например [4]:

1. Среди однолетних сорняков найдите такие, которые отличаются озимым ритмом сезонной вегетации: прорастая из семян осенью, они зимуют в виде розеточных побегов, весной же продолжают рост и зацветают.

2. Убедитесь в том, что у однолетних и травянистых двудольных отделительный слой, как правило, не образуется, лист отмирает и разрушается постепенно, оставаясь на стебле. Известны ли вам травы, для которых характерен листопад?

3. Найдите в лесу травы, зимующие с зелеными листьями. Какие из них являются «вечнозелёными, летне-зелёными и зимне-зелёными? Составьте их список.

4. В лесу под слоем опавшей листвы найдите раскрывшиеся почки растений - «подснежников». Какие подземные запасные органы позволяют этим растениям зацвести ранней весной? Докажите, что их цветоносные побеги полностью сформированы с осени. Составьте список этих растений.

5. Соберите коллекцию плодов трав и кустарничков. Определите типы плодов и способы их распространения. Чем плодоношение и семяношение различается у растений разных мест обитания? Сделайте вывод.

Кроме сбора коллекций листьев разной расцветки и формы, плодов, грибов, природного материала для флористических поделок, студенты получают эстетические задания, такие как: «Найдите красивый уголок осенней природы, дайте его художественное описание, используя отрывки из поэтических и прозаических произведений», вспоминают загадки и народные приметы.

По завершении экскурсии первокурсники получают план отчета, ссылки на периодическую и научно-популярную литературу, дополнительные задания, которые могут стать темами курсовых исследовательских работ.

«Зимняя экскурсия» в природу продолжает решение тех задач по профессиональной подготовке биологов, которые стоят перед сезонной практикой, связывающей практический материал с теоретическим и способствующей его усвоению.

Студенты дополняют те знания, которые получили на осенней экскурсии. Они выясняют, почему зима – самое трудное для растений время года, чем опасно для них зимнее высушивание и промерзание; какие способы защиты от губительных зимних явлений они выработали; знакомятся с формами крон деревьев, типами тканей, одевающими основания стволов и сучья; пользуются вспомогательными таблицами для закрепления знаний о типах побегов и разнообразии почек.

Сначала, пользуясь определителями, первокурсники изучают видовой состав древесных растений, встреченных на экскурсии, затем вносят полученную информацию в таблицу. Если температура воздуха по-

звояет, то в природе проводится анализ собранных побегов по следующему плану [4]:

- 1) узлы (открытые, закрытые);
- 2) междоузлия (длинные, короткие);
- 3) листовые рубцы (форма);
- 4) листовой след (число пучков);
- 5) пазушные почки (число, расположение; сериальные; коллатеральные);
- 6) конечная почка (какой тип нарастания побега: моноподиальный или симподиальный);
- 7) почечные кольца (имеются ли венечные почки);
- 8) цвет покровной ткани, форма чечевичек;
- 9) отличие метамеров друг от друга в пределах годичного прироста.

Большой интерес у студентов вызывает задание по расчистке от снега небольшой лесной площадки и установлению способов перезимовки некоторых вечнозелёных кустарничков и летне-зимне-зелёных трав.

Конечно же, речь заходит о красоте зимнего пейзажа и возможности выполнения художественных фотографий, воспроизведении дома рисунков увиденного в зимнем лесу акварелью и дальнейшем участии в конкурсе студенческих работ на итоговой конференции по полевой практике.

Для отчёта по экскурсии студенты выполняют серию заданий, в целях охраны природы не срезают ветки деревьев, а выполняют фотографии силуэтов деревьев, годичных побегов, почек, делают дидактические карточки, собирают метеосводки текущей зимы и интересные биологические факты о жизни растений зимой.

Эта полнота сезонных экскурсий ботанической практики позволяет студентам наблюдать растения на разных этапах их годичного цикла развития и в различных фенологических фазах, осознать важность сезонной периодичности их жизненных процессов, осмыслить связь этой ритмики с климатическими факторами, понять, что подобные закономерности имеют не только теоретическое, но и практическое значение в жизни природы и человека.

Такие экскурсии оставляют неизгладимый след в памяти первокурсников, прививая необходимые будущему биологу навыки наблюдения, фиксации, комплексного анализа природных объектов, интереса к самостоятельному изучению растений в их динамике. Они представляют собой очень действенную систему обучения, способствуя формированию у студентов биологов стремления к сохранению гармонии и целостности природы, активной эгоцентрической позиции.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования бакалавриата по направлению подготовки 06.03.01 Биология, утвержденный Приказом Министерства науки и высшего образования РФ 7 августа 2020 г. <https://fgos.ru/fgos/fgos-06-03-01-biologiya-920>
2. Ботаника с основами фитоценологии: Анатомия и морфология растений: учеб. пособие для вузов / Т. И. Серебрякова [и др.]. М. : Академкнига, 2006. 543 с.
3. Учебно-полевая практика по ботанике: учеб. пособие для вузов / М. М. Старостенкова, М. А. Гуленкова, Л. М. Шафранова, Н. И. Шорина, Н. С. Барабанщикова. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2012. 240 с.
4. Сезонные экскурсии в природу по ботанике (осенняя, зимняя и весенняя): учебное пособие / Н. М. Державина. Орел : Изд-во ОГУ, 2016. 150 с.

References

1. Federal State Educational Standard of Higher Bachelor's Education in the field of study 06.03.01 Biology, approved by the Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation of August 7, 2020 <https://fgos.ru/fgos/fgos-06-03-01-biologiya-920>
2. Botany with the basics of phytocenology: Anatomy and morphology of plants: textbook for universities / T. I. Serebryakova [and others]. M. : Akademkniga, 2006. 543 p.
3. Field practice in botany: textbook for universities / M.M. Starostenkova, M.A. Gulenkova, L.M. Shafranova, N.I. Shorina, N.S. Barabanshchikova. M. : GEOTAR-Media, 2012. 240 p.
4. Seasonal excursions into nature in botany (autumn, winter and spring): textbook / N.M. Derzhavina. Orel: Publishing House of OSU, 2016. 150 p.

ЕФАНОВА О.А.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: sunny21@inbox.ru

EFANOVA O.A.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Foreign Languages Department, Orel State University
E-mail: sunny21@inbox.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

DIDACTIC POTENTIAL OF FOREIGN LANGUAGE E-LEARNING TECHNOLOGY AT A UNIVERSITY

Статья посвящена использованию технологии электронного обучения иностранному языку в вузе и описанию его дидактического потенциала. Автор обосновывает актуальность внедрения электронного обучения в систему высшего образования. В статье раскрывается сущность понятия «электронное обучение». Рассматриваются особенности электронного обучения, отличающие его от других видов обучения. В статье приводится классификация систем электронного обучения. Автор доказывает, что применение электронного обучения в вузе зависит от ряда внешних и внутренних факторов, а реализовано оно может быть при помощи различных методов. Особое внимание уделено преимуществам использования электронного обучения в учебном процессе в высших учебных заведениях вообще и при преподавании дисциплины «Иностранный язык» в частности. Представлено описание используемой автором в учебном процессе виртуальной обучающей среды Moodle.

Ключевые слова: электронное обучение, информационно-коммуникационные технологии, мультимедийные технологии, системы управления обучением, системы управления учебным контентом, авторские программные продукты, синхронное обучение, асинхронное обучение, смешанное обучение, Moodle.

The article is devoted to the use of foreign language e-learning technology at a university and the description of its didactic potential. The author substantiates the relevance of the introduction of e-learning in the system of higher education. The article reveals the essence of the concept of «e-learning». The features of e-learning that distinguish it from other types of learning are considered in the article. The article provides a classification of e-learning systems. The author proves that the use of e-learning in higher education depends on a number of external and internal factors, and it can be implemented using various methods. Special attention is paid to the advantages of using e-learning in the educational process in higher educational institutions in general and in teaching of foreign languages in particular. The article presents the description of the virtual learning environment Moodle used by the author in the educational process.

Keywords: e-learning, information and communication technologies, multimedia technologies, Learning Management Systems, Learning Content Management Systems, Authoring Packages, synchronous learning, asynchronous learning, blended learning, Moodle.

В современном мире существенно изменились требования, которые предъявляются к уровню образования человека. Сегодня он должен не только владеть базовыми знаниями, умениями и навыками, но и постоянно овладевать новыми, используя информационные ресурсы и сеть Интернет.

Одной из характеристик современного общества является тенденция информатизации, которая влияет на все сферы жизни общества. В системе высшего образования информатизация предусматривает использование в учебном процессе новейших информационно-коммуникационных технологий. Информатизация способствует появлению и совершенствованию новых технологий обучения и воспитания, а также новых форм взаимодействия преподавателя и обучающихся.

Интеграция компьютерных, цифровых технологий в образовательный процесс вуза приводит к смене традиционных ролей преподавателя и студентов. Преподаватель теперь становится не столько источником знаний для студентов, сколько консультантом и помощником в поиске путей самостоятельного овладения новыми знаниями, умениями и навыками.

Большая часть учебного времени в вузе отводится самостоятельной работе студентов, и перед преподавателем возникает задача эффективной ее организации. Так как современные обучающиеся являются активными пользователями компьютеров и телекоммуникационных технологий, то наиболее значимым изменением в системе высшего образования сегодня стало появление электронного обучения, сочетающего в себе дистанционные и традиционные формы организации обучения с использованием современных информационно-коммуникационных технологий.

С.А. Михеева и Е.П. Свит пишут о том, что использование в электронном обучении Интернета и мультимедиа технологий повышает качество обучения путем облегчения доступа к информационным ресурсам и обмена знаниями и опытом удаленно [8, с. 123].

Электронное обучение позволяет студентам заниматься в подходящем для них режиме, в удобное для них время и в удобном месте, повышает познавательную активность студентов, обеспечивает оптимизацию учебного процесса, помогает развить навыки самостоятельной работы и способствует применению полученных знаний на практике.

Еще пару лет назад в системе высшего образования появились новые понятия «дистанционное обучение», «дистанционная образовательная технология». Сегодня эти термины вытесняются новым понятием «электронное обучение», поскольку активное использование в учебном процессе вуза информационно-коммуникационных технологий привело к стиранию границ между традиционным (контактным) и дистанционным обучением.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» трактует электронное обучение как «организацию образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных связей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [19].

Р.Р. Айнетдинов подразумевает под электронным обучением такую образовательную систему, в которой преподаватель и студенты разделены расстоянием, но благодаря ИКТ имеют возможность обучаться любому предмету в любое время и в любом месте [1, с. 39].

А.В. Пантелеев, О.И. Пауткина и В.С. Потанин определяют электронное обучение как «форму обучения, использующую интерактивные электронные средства представления информации: CD-диски, локальные сети, глобальную сеть Интернет» [10, с. 140].

По мнению Н.С. Силкиной и Л.Б. Соколинского, «электронное обучение – это форма обучения с помощью компьютера, направленная на приобретение обучающимся знаний, умений и навыков с помощью информационных и телекоммуникационных систем (Интернета и мультимедиа) с учетом индивидуального опыта и уровня подготовки» [15, с. 5].

Обобщив представленные определения электронного обучения, мы можем вывести следующее обобщенное определение: электронное обучение – это форма организации учебного процесса в вузе с использованием сети Интернет и мультимедийных технологий с целью повышения качества образования студентов путем организации доступа к различным сетевым, электронным образовательным ресурсам с использованием сети Интернет и мультимедийных технологий, путем удаленного обмена знаниями, умениями и навыками и совместной работы студентов друг с другом и с преподавателем в сети.

К особенностям электронного обучения, отличающим его от других видов обучения, можно отнести:

- 1) использование мультимедийных технологий вместо изучения длинных научных текстов;
- 2) самостоятельную работу обучающихся с учебным материалом с помощью информационно-коммуникационных технологий;
- 3) осуществление дистанционного взаимодействия преподавателя со студентом с целью его консультирования;
- 4) создание в сети форумов, групп, бесед, чатов со студентами для виртуальной учебной деятельности совместно с ними, где преподаватель является администратором, а студенты – членами различных групп и форумов;

- 5) наличие четких рекомендаций преподавателя;
- 6) комбинацию педагогических принципов и стратегий (воспроизведение в памяти теоретических знаний и практических навыков для решения какой-либо задачи);

7) разделение студентов на группы и команды, чтобы научить их работать в коллективе и позволить проявить в ходе работы в группе свои наилучшие качества;

- 8) отсутствие скуки и монотонности обучения;

9) сосредоточение на конкретных темах для получения максимума информации;

10) смешанное обучение (комбинация электронного обучения с традиционным обучением, помогающая поддержать контакт между преподавателем и студентами и между студентами) [12].

Как отмечают И.К. Войтович, Д.В. Разумовский и А.В. Фролов, успешное применение электронного обучения в вузе зависит от ряда внешних и внутренних факторов [5, с. 153; 13, с. 80–81; 16, с. 160].

К внешним факторам исследователи относят:

- государственные факторы (государственное регулирование и управление образованием, организационно-правовое регулирование, государственная процедура лицензирования и аккредитации);
- социальные факторы (потребность общества в образовании, общее понимание качества образования);
- демографические факторы (возрастной состав и количество потребителей образовательных услуг);
- финансовые факторы (система финансирования образования).

К внутренним факторам (показателям эффективности электронного обучения) относятся, по мнению авторов:

1) показатели качества содержания электронного курса (технологии разработки курса, модель курса, простота доступа к курсу, удобство навигации по курсу, наличие методических рекомендаций для студентов по работе с курсом, технологии взаимодействия преподавателя со студентами);

2) кадровые показатели (профессиональная квалификация преподавателя, степень его владения компьютерными технологиями, прохождение повышения квалификации в сфере информационно-коммуникационных технологий, мотивированность преподавателя к использованию в своей работе по преподаваемой дисциплине технологии электронного обучения);

3) показатели эффективности информационной образовательной среды вуза (программа по развитию системы электронного обучения в вузе, наличие материально-технического обеспечения учебного процесса по разным дисциплинам, изучение зарубежной и отечественной практики применения электронного обучения в вузе);

4) дидактические и технологические показатели электронного обучения (наличие в вузе необходимого программного обеспечения, сервиса технической поддержки преподавателя и студентов, удобной формы общения преподавателя со студентами онлайн и офлайн, разработанность системы контроля знаний, умений и навыков студентов).

Проблемой типологизации систем электронного обучения занимались разные авторы, например,

В.С. Бедрин, С.Ю. Брынза, Е.З. Власова, Т.Н. Каменева, А.В. Пантелеев, О.И. Пауткина, Д.А. Решетникова, Н.М. Фирстов, Н.Ю. Шамонина и др. [2, с. 371; 4, с. 113; 6, с. 47–56; 11, с. 5; 14, с. 87–90]. Единой типологии электронных обучающих систем нет. Обобщим классификации разных авторов и представим единую типологию систем электронного обучения по разным основаниям.

По целевому назначению системы электронного обучения делятся на:

1) системы управления обучением (Learning Management Systems – LMS);

2) системы управления учебным контентом (Learning Content Management Systems – LCMS);

3) авторские программные продукты (Authoring Packages).

По форме осуществления электронного обучения выделяют:

1. Синхронное обучение. В синхронном электронном обучении взаимодействие преподавателя и студентов происходит в реальном времени. Преподаватель при этом может оперативно отвечать на вопросы студентов и давать оценку их ответам, управлять учебным процессом, подбирать подходящий темп обучения и следить за активностью студентов в учебном процессе.

2. Асинхронное обучение. В асинхронном электронном обучении преподаватель и обучающиеся присутствуют в сети не одновременно. Обучающийся имеет возможность изучить учебный материал в удобное для него время и в удобном месте.

3. Смешанное обучение. В смешанном обучении используются технологии как синхронного, так и асинхронного обучения, а так же традиционные формы обучения. Студенты могут не только ознакомиться с учебным материалом в онлайн режиме, но и пройти тестирование и познакомиться с дополнительными материалами по теме в режиме оффлайн.

По виду информационного контента различаются системы электронного обучения:

1) текстографические;

2) гипертекстовые;

3) с аудио- или видеофрагментами;

4) мультимедийные.

По техническим средствам обучения выделяют:

1) компьютерное обучение (использование возможностей мультимедиа, предоставляемых компьютером);

2) дистанционное обучение (использование компьютерных технологий для предоставления студентам учебных материалов и для отправки ими выполненных заданий по электронной почте);

3) электронное обучение (использование в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий).

В зависимости от предметной области обучения можно выделить:

1) универсальные электронные системы обучения (изучение ряда предметов с помощью технологии электронного обучения);

2) специализированные электронные системы обучения (обучение конкретному предмету).

По форме контроля над учебным процессом выделяют:

1) системы, в которых преподаватель осуществляет контроль над процессом обучения;

2) системы с автоматическим контролем и анализом результатов обучения;

3) электронные образовательные системы, подразумевающие смешанный контроль.

По способу контакта со студентами различают:

1) локальное асинхронное электронное обучение (учебный материал в электронной форме размещен на компьютере студента, содержит мультимедийные учебные курсы, презентации, тесты и предполагает самостоятельную работу студентов);

2) дистанционное асинхронно управляемое обучение (студенты, находящиеся географически далеко друг от друга, взаимодействуют с преподавателем и друг с другом асинхронно с использованием электронных учебников, справочников, мультимедийных презентаций лекций);

3) дистанционное электронное обучение (в режиме реального времени посредством веб-конференций).

Для организации электронного обучения можно использовать следующие педагогические технологии:

1) технологию дистанционного обучения;

2) технологию видео-конференцсвязи (трансляция реально проводимых занятий, конференций);

3) технологию проведения занятий через виртуальный класс (преподаватель предоставляет обучающимся учебные материалы, отвечает на их вопросы и оценивает качество усвоения учебного материала через виртуальное общение). Эта технология является одной из самых распространенных;

4) технологию использования электронных учебных курсов;

5) технологию подкастинга (использование в обучении аудио- и видеоконтента, который могут создавать сами обучающиеся);

6) технологию электронной почты;

7) технологию проведения форумов;

8) технологию вебинаров;

9) технологию социальных сетей;

10) технологию практического и предметно ориентированного обучения;

11) технологию проблемного обучения;

12) проектную технологию обучения [4, с. 113].

Как отмечают С.С.-А. Вазкаева и А.М. Эдиев [3, с. 28], технология электронного обучения может быть реализована при помощи следующих методов:

1) Информационно-рецептивные методы позволяют осуществлять самостоятельную работу студентов с электронными учебниками и сетевыми образовательными ресурсами, обучающими компьютерными программами и базами данных. Использование в учебном процессе данных методов опирается на применение следующих средств:

• электронные учебники, в которых предусмотрена удобная навигация, они отличаются интерактивностью и возможностью обновления содержания;

• видеоматериалы (видеокурсы);

• видео лекции;

• видео дополненной реальности (взаимосвязь реального мира с компьютерной графикой);

• аудиокурсы.

1. Репродуктивные методы представляют собой выполнение заданий, похожих на образцы выполнения заданий в методических рекомендациях. Студенты

выполняют практическое задание и загружают результаты его выполнения для дальнейшей проверки преподавателем.

2. Поиск (эвристические) методы предусматривают поиск нужной информации самостоятельно или под руководством преподавателя.

3. Исследовательские (проблемные) методы предусматривают осуществление самостоятельной научно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся.

4. Игровые методы, в которых студенты оказываются вовлечены в вымышленную, игровую деятельность с постановкой задачи, которую необходимо решить по определенным правилам. В электронном обучении находят свое применение симуляторы работы с программным обеспечением, моделирование процессов и вовлекающие игры.

5. Диагностические методы, которые предназначены для проверки результатов освоения дисциплины обучающимися. К таким методам относятся компьютерные тесты, опросники, анкетирование, электронное портфолио.

Для реализации этих методов Т.С. Гаджиев, С.Л. Лобачев, Г.П. Раджабалиев и М.Х. Хайбулаев предлагают использовать следующие электронные средства обучения, которые они разделили по их функциональному назначению [17, с. 45-47; 18]:

1. Демонстрационные средства обучения:

- презентации – это документы, сочетающие в себе текст, графики, таблицы, иллюстрации, гипертекстовые ссылки и звуковой ряд;

- анимация – это меняющийся, динамический рисунок, который имитирует движение или какой-либо процесс;

- видеофильмы.

2. Диагностические средства обучения:

- программы для контроля знаний, умений и навыков обучающихся;

- тестовые оболочки для использования набора тестовых заданий для оценки уровня достижений обучающихся на компьютере;

3. Вспомогательные средства обучения:

- системные программные средства (операционная система и операционная оболочка);

- сервисные программные средства (антивирусные программы, поисковые системы, программы для диагностики компьютера и программы для архивирования данных).

4. Обучающие средства обучения:

- интеллектуальные обучающие системы позволяют построить курс обучения, проводить анализ ответов обучающихся, оказывать интерактивную помощь обучающимся в решении задач и выполнении упражнений;

- автоматизированные обучающие системы представляют собой программные продукты, состоящие из автоматизированных учебных комплексов и тренажеров, позволяющих сформировать профессиональные компетенции;

- экспертные обучающие системы – это программы для компьютера, моделирующие деятельность экспертов в решении сложных задач и предоставляющие возможность дать ответ на запрос студента путем обращения к базам знаний и пояснениям специалистов в

конкретной предметной области;

- электронный тренажер используется в самоподготовке студентов к определенной работе и для формирования у них практических умений и навыков;

- электронная обучающая игра позволяет осуществлять обучение студентов в игровой форме;

- электронный учебник соответствует образовательному стандарту, учебному плану и рабочей программе дисциплины и позволяет студентам самостоятельно освоить какую-либо учебную дисциплину. Гипертекстовое строение учебника и технология мультимедиа позволяют обучающимся изучить содержание учебного материала, выбрав индивидуальную траекторию обучения;

- программные средства для математического моделирования, используемые в ходе проведения исследования, дополняя его вычислениями;

- поисковые и справочные системы, дающие возможность найти необходимую информацию и сортировать полученные результаты.

5. Технические средства обучения;

- средства ввода информации (клавиатура, сенсорный экран);

- средства хранения информации (диск, винчестер, флэш-накопитель);

- средства управления и преобразования информации (мышка, сенсорный экран, модем);

- средства вывода информации (принтер, проектор, интерактивная доска, монитор);

- средства копирования и тиражирования информации (ксерокс);

- средства оцифровки информации (фотоаппарат, видеокамера, сканер, веб-камера, мобильный телефон).

Использование в учебном процессе вуза электронного обучения имеет ряд преимуществ:

- большой выбор инструментов для создания электронных курсов, возможность сочетать разные формы представления информации (текстовой, графической, аудио и видео, анимационной);

- доступность (распространение учебных материалов в сети Интернет, удобный доступ к образовательному контенту с помощью компьютера или смартфона в удобное для студента время и в любом месте);

- наглядность (иллюстрирование учебного материала иллюстрациями, графиками, аудио- и видеороликами);

- интерактивность (разные способы взаимодействия преподавателя со студентами и студентов друг с другом);

- гибкость (возможность своевременно обновить информацию курса, добавить новые материалы в существующий курс и структурировать учебный материал по темам);

- контроль усвоения учебного материала с помощью встроеного компьютерного тестирования

- удобный анализ и оценка результатов обучения (возможность отследить активность обучающихся, сохранение истории учебного процесса каждого студента);

- возможность адаптации учебного курса к индивидуальным особенностям обучающихся (включение в образовательный процесс тех, кто по возрасту, физическим возможностям, социальным, национальным, региональным и географическим особенностям не по-

лучил образования традиционным способом, и реализация индивидуальной траектории обучения с учетом личности каждого обучающегося, его знаний и уровня подготовки;

- повышение экономической эффективности образования (снижение расходов образовательной организации, оптимизации управления учебным процессом, повышения уровня оплаты труда преподавателей, снижения затрат обучающихся на приобретение учебной литературы, поездки на занятия) [7, с. 54; 9, с. 134].

Использование электронного обучения в ходе прохождения дисциплины «Иностранный язык» в вузе имеет следующие преимущества:

- возможность дифференцировать учебный материал в зависимости от уровня подготовки студентов по иностранному языку;

- предоставление студентам возможности прослушать эталонное произношение слов для правильного формирования произносительных навыков;

- возможность прослушивать тексты для аудирования столько раз и в таком темпе, какой устраивает каждого студента;

- чтение электронных художественных и специализированных книг и периодических изданий на иностранном языке;

- организация контроля знаний, умений и навыков студентов в реальном времени онлайн и своевременное исправление ошибок;

- повторение одного и того же упражнения много раз для развития и совершенствования умений и навыков по разным видам речевой деятельности;

- при использовании на занятиях по иностранному языку современных компьютерных и телекоммуникационных технологий уровень мотивированности студентов достаточно высок;

- студенты могут изучать учебный материал в удобное для них время;

- запоминание иностранных слов и грамматических правил происходит легче при использовании электронного обучения, чем традиционного;

- по результатам прохождения студентами входного тестирования их можно отнести к определенной группе по своей программной обученности, которые отличаются по уровню сложности;

- для повышения мотивации к изучению иностранного языка в вузе в электронном обучении можно использовать игровые приемы или приемы геймификации, например, поощрение успехов студентов с помощью значков, медалей, звездочек; использование в учебном процессе интересного персонажа, увлекательного сюжета и многоуровневых заданий как в компьютерных играх.

Тем не менее, электронное обучение имеет и недостатки. Например, оно не может заменить собой живое, эмоциональное общение с преподавателем, требует соответствующих технических возможностей (наличие компьютера, Интернета) и навыков их использования.

В ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» электронное обучение осуществляется с использованием системы управления обучением или виртуальной обучающей среды Moodle, которая предназначена для создания дистанционных учебных курсов. Данная система позволяет организо-

вать доступ обучающихся к специальным базам данных с электронными учебными пособиями, аудио- и видеоматериалами и системой мониторинга обучения.

В Moodle можно создавать разные электронные учебные курсы, наполняя их различным содержанием и задавая последовательность изучения студентами учебного материала. Так как для доступа к Moodle нужен Интернет, то студенты имеют возможность изучать учебный материал в подходящее для них время и в подходящем месте. В качестве учебного материала в системе Moodle возможно использовать как текстовые файлы, так и различные интерактивные ресурсы.

Обучение в системе Moodle можно осуществлять как синхронно, когда студент знакомится с учебным материалом во время онлайн лекций и семинаров, так и асинхронно, когда студент изучает учебный материал в базе знаний или архиве в удобное для него время.

Moodle предоставляет несколько вариантов общения преподавателя со студентами и студентов между собой и обмена сообщениями внутри этой системы: форум, блог, e-mail, чат. Преподаватель получает от системы уведомление о новых прикрепленных работах студентов, которые требуют оценки, и список тех студентов, которые давно не заходили в систему и соответственно не выполнили задание преподавателя. Студенты получают уведомление системы о том, что они получили оценку за выполненную работу.

В форуме можно организовать дискуссию по какой-либо проблеме между всеми участниками курса (асинхронно), предоставляя студентам достаточно времени на обдумывание и написание их ответа, а также можно оценить сообщения, прикрепить к ним какие-либо вложения или написать свой ответ на сообщение другого участника курса. Чтобы задать вопрос преподавателю лично, студент может оставить свой комментарий под курсом или темой. В чате можно в реальном времени (синхронно) обсудить какую-либо проблему со всеми участниками курса.

Moodle отслеживает прогресс студентов в прохождении курса и создает для преподавателя отчет, в котором указывается активность студента и время прохождения всего курса или изучения отдельной темы каждым студентом, допущенные им ошибки, оценки и комментарии преподавателя к выполненным работам, а также сообщения в форуме.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что электронное обучение – это такая форма организации учебного процесса в вузе, которая объединяет в себе особенности дистанционного и сетевого обучения с применением современных информационных, электронных и мультимедийных технологий.

Электронное обучение позволяет дифференцировать и индивидуализировать процесс освоения учебной дисциплины и найти индивидуальный подход к каждому студенту, поскольку оно дает ему возможность выбрать подходящий для него темп изучения учебного материала, а современные средства электронной коммуникации, например, электронная почта, чат, форум, делают взаимодействие преподавателя со студентом более оперативным.

Использование в учебном процессе электронных средств обучения позволяет вовлекать обучающегося в учебный процесс, делая его активным участником

коммуникации, исследователем и организатором и давая ему возможность самостоятельно выбрать подходящий темп изучения учебного материала, повторить отдельные действия и операции; формировать у студентов чувственное представление об изучаемой учебной дисциплине с помощью элементов наглядности; обе-

спечить индивидуализацию и дифференциацию всего учебного процесса и учебного материала; сделать учебный процесс гибким и динамичным; повысить мотивацию обучения и сформировать у студентов осознанную учебную деятельность.

Библиографический список

1. *Айнетдинов Р.Р.* Эффективность электронного обучения в образовательном процессе // Наука и образование сегодня. 2019. № 4 (39). С. 38–40.
2. *Бедрин В.С.* К вопросу о классификации систем электронного обучения // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 371–372.
3. *Вазкаева С.С.-А., Эдиев А.М.* Использование современных методов электронного обучения в вузе // Национальная ассоциация ученых. 2021. № 73. С. 26–29.
4. *Власова Е.З.* Дидактический потенциал технологий электронного обучения // Вестник Герценовского университета. 2010. № 1 (75). С. 113–116.
5. *Войтович И.К.* Критерии эффективности электронного обучения и качества электронных образовательных программ в вузе // Вестник ТГПУ. 2014. № 4 (145). С. 152–156.
6. *Каменева Т.Н.* Технологии, методы и средства электронного обучения // Управляющие системы и машины. 2015. № 1. С. 47–56.
7. *Ларина Т.Б., Гаврикова Е.О.* Электронное обучение: обзор и анализ концепций // Образовательные ресурсы и технологии. 2018. № 3/24. С. 49–55.
8. *Михеева С.А., Свит Е.П.* Опыт и перспективы использования электронного обучения в образовательной среде педагогического университета // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2014. № 168. С. 122–127.
9. *Можжаева Г.В.* Электронное обучение в вузе: современные тенденции развития // Гуманитарная информатика. 2013. № 7. С. 126–138.
10. *Пантелеев А.В., Пауткина О.И., Потанин В.С.* Технологии электронного обучения // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 4. С. 139–141.
11. *Пантелеев А.В., Пауткина О.И., Шамонина Н.Ю., Фирстов Н.М.* Платформы для организации электронного обучения // Проблемы педагогики. 2015. № 3. С. 4–6.
12. *Прокошина Ю.В., Волкодав Г.В.* Технологии электронного обучения в педагогике // International Scientific Review. 2016. № 17. С. 28–31.
13. *Разумовский Д.В.* Процесс электронного обучения: факторы качества // Открытое образование. 2009. № 2. С. 79–85.
14. *Реиетникова Д.А., Брынза С.Ю.* Электронное обучение (E-learning) как одна из технологий современной образовательной системы // Студенческая наука для развития информационного общества: сборник материалов VII Всероссийской научно-технической конференции. Ставрополь: Издательство СКФУ, 2018. С. 87–90.
15. *Силкина Н.С., Соколинский Л.Б.* Модели и стандарты электронного обучения // Вестник ЮУрГУ. Серия «Вычислительная математика и информатика». 2014. № 4. Т. 3. С. 5–35.
16. *Фролов А.В.* Проблема «встраивания» электронного обучения в структуру традиционного университета // Информационные технологии в обеспечении нового качества высшего образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов НИГУ «МИСиС», 2010. С. 153–163.
17. *Хайбулаев М.Х., Раджабаев Г.П., Гаджиев Т.С.* Классификация электронных средств обучения // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 4 (59). С. 44–47.
18. *Лобачев С.Л.* Основы разработки электронных образовательных ресурсов. URL: <http://www.intuit.ru/studies/courses/12103/1165/info>.
19. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. 2012. № 5976 (303). URL: <https://base.garant.ru/70291362/7a58987b486424ad79b62aa427dab1df/>.

References

1. *Aynetdinov R.R.* The effectiveness of e-learning in the educational process // Science and education today. 2019. No. 4 (39). Pp. 38–40.
2. *Bedrin V.S.* On the classification of e-learning systems // The world of science, culture, education. 2020. No. 6 (85). Pp. 371–372.
3. *Vazkaeva S.S.-A., Ediev A.M.* The use of modern methods of e-learning in higher education // National Association of Scientists. 2021. No. 73. Pp. 26–29.
4. *Vlasova E.Z.* Didactic potential of e-learning technologies // Bulletin of the Herzen University. 2010. No. 1 (75). Pp. 113–116.
5. *Voytovich I.K.* Criteria for the effectiveness of e-learning and the quality of electronic educational programs at the university // Vestnik TSPU. 2014. No. 4 (145). Pp. 152–156.
6. *Kameneva T.N.* Technologies, methods and means of e-learning // Control systems and machines. 2015. No. 1. Pp. 47–56.
7. *Larina T.B., Gavrikova E.O.* E-learning: review and analysis of concepts // Educational resources and technologies. 2018. No. 3/24. Pp. 49–55.
8. *Mikheeva S.A., Svit E.P.* Experience and prospects of using e-learning in the educational environment of the Pedagogical University // Proceedings of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University. 2014. No. 168. Pp. 122–127.
9. *Mozhaeva G.V.* E-learning in higher education: modern development trends // Humanitarian Informatics. 2013. No. 7. Pp. 126–138.
10. *Panteleev A.V., Pautkina O.I., Potanin V.S.* E-learning technologies // Problems of modern science and education. 2016. No. 4. Pp. 139–141.
11. *Panteleev A.V., Pautkina O.I., Shamonina N.Yu., Firstov N.M.* Platforms for e-learning organization // Problems of pedagogy. 2015. No. 3. Pp. 4–6.

12. *Prokoshina Yu.V., Volkodav G.V.* Technologies of e-learning in pedagogy // International Scientific Review. 2016. No. 17. Pp. 28–31.
 13. *Razumovsky D.V.* The process of e-learning: quality factors // Open education. 2009. No. 2. Pp. 79–85.
 14. *Reshetnikova D.A., Brynza S.Yu.* E-learning as one of the technologies of the modern educational system // Student science for the development of the information society: collection of materials of the VII All-Russian Scientific and Technical Conference. Stavropol: NCFU Publishing House, 2018. Pp. 87–90.
 15. *Silkina N.S., Sokolinsky L.B.* Models and standards of e-learning // Bulletin of SUSU. The series “Computational Mathematics and Computer Science”. 2014. No. 4. Vol. 3. Pp. 5–35.
 16. *Frolov A.V.* The problem of “embedding” e-learning in the structure of a traditional university // Information technologies in ensuring a new quality of higher education. Moscow: Research Center for quality problems of training specialists of NIGU “MISIS”, 2010. Pp. 153–163.
 17. *Khaibulaev M.H., Rajabaliev G.P., Gadzhiev T.S.* Classification of electronic means training // The world of science, culture, education. 2016. No. 4 (59). Pp. 44–47.
 18. *Lobachev S.L.* Fundamentals of the development of electronic educational resources. URL: <http://www.intuit.ru/studies/courses/12103/1165/info>.
 19. On Education in the Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 // Rossiyskaya Gazeta. 2012. № 5976 (303). URL: <https://base.garant.ru/70291362/7a58987b486424ad79b62aa427dab1df/>.
-

УДК 372.854

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-240-243

ЖУКОВА М.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра химии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

E-mail: marina.zhukova.1961@list.ru

ЗВОНАРЕВА Е.А.

кандидат химических наук, доцент, кафедра химии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

E-mail: zvolena@yandex.ru

ZHUKOVA M.I.

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Departments of Chemistry, Voronezh State Pedagogical University

E-mail: marina.zhukova.1961@list.ru

ZVONAREVA E.A.

Candidate of Chemistry, Associate Professor, Departments of Chemistry, Voronezh State Pedagogical University

E-mail: zvolena@yandex.ru

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ХИМИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

EXTRA COURSE ACTIVITIES IN CHEMISTRY AS A MEANS OF FORMING PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF PERSONALITY

В статье рассматриваются профессионально значимые качества личности в образовательном пространстве по химии, их формирование и развитие. Педагогический эксперимент был осуществлен в образовательных организациях города Воронежа на примере внеурочной деятельности. Использовались педагогические технологии: проекты, научно-исследовательская деятельность, кружковая деятельность. Проводилось исследование профессионально значимых качеств личности учащихся в динамике.

Ключевые слова: профессионально значимые качества личности, профессиональное самоопределение школьников, внеурочная деятельность, проектная деятельность, индивидуально-исследовательские проекты, научно-исследовательская деятельность учащихся.

The article discusses the professionally significant qualities of a person in the educational space in chemistry, their formation and development. The pedagogical experiment was carried out in educational institutions of the city of Voronezh on the example of extracurricular activities. Pedagogical technologies were used: projects, research activities, circle activities. A study of professionally significant personality traits of students in dynamics was carried out.

Keywords: professionally significant personality qualities, professional self-determination of schoolchildren, extracurricular activities, project activities, individual research projects, research activities of students.

В современных реалиях на этапах профессионального самоопределения школьников одной из наиболее важных проблем процесса обучения является формирование профессионально значимых качеств личности. Инструментом формирования данных качеств являются урочная и внеурочная деятельность по химии. Данная проблематика обуславливает актуальность исследования.

Становление будущего специалиста включает в себя, прежде всего, развитие его личности. Федеральный Закон «Об образовании» уделяет большое внимание гуманистическому характеру и свободному развитию личности учащегося.

Профессиография описывает профессиональную компетентность трудового субъекта и выявляет ее особенности, в том числе профессионально значимые качества личности (ПЗКЛ), необходимые для успешного решения профессиональных задач [1]. Профессионально значимые качества личности представляют собой индивидуальные качества личности, которые влияют на эффективность профессиональной деятельности, а также на успешность ее усвоения.

Особенности формирования ПЗЛК. «ПЗКЛ – это вся совокупность психологических качеств личности,

а также целый ряд физических, антропометрических, физиологических характеристик человека, которые определяют успешность обучения и реальной профессиональной деятельности. Конкретный перечень этих качеств для каждой деятельности специфичен (по их составу, по необходимой степени выраженности, по характеру взаимосвязи между ними)», – формулирует С.В. Панина [2].

По Бодрову В.А. к профессионально значимым относятся следующие личностные качества: 1) профессиональная ответственность; 2) самоконтроль; 3) адекватная самооценка; 4) эмоциональная устойчивость; 5) отношение к риску; 6) тревожность; 7) мнемические свойства; 8) наблюдательность; 9) моторные свойства; 10) речевые свойства; 11) работоспособность; 12) коммуникативные свойства [3].

«ПЗЛК формируются лишь в процессе практической деятельности, начинающейся уже в школьные годы», – подчеркивает Шавир П.А. [4].

С этой целью в рамках личностно-ориентированного подхода к обучению во внеурочное время с учащимися следует осуществлять научно-исследовательские проекты, способствующие развитию и формированию профессионально значимых качеств личности, в том числе

в конкретных профессиях.

Организация внеурочной деятельности школьников является одним из требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Внеурочная деятельность способствует формированию как универсальных учебных действий (УУД), так и ПЗКЛ [5].

Внеурочная деятельность должна опираться не только на школьную программу, но и на углубленный курс изучения предмета, и может быть дополнена историческими фактами. Во время внеурочных занятий формируются не только навыки работы с источниками информации, социального поведения и коммуникативные компетенции, но и наиболее значимые качества личности. Все вышеперечисленное помогает школьникам анализировать, синтезировать, обобщать и делать выводы [3]. Самостоятельно приобретенные знания важны и ценны, а именно поэтому запоминаются на долгие годы.

Цель педагогического исследования заключалась в выявлении оптимальных условий для формирования профессионально значимых качеств личности учащихся во внеурочной деятельности по химии.

Суть педагогического эксперимента состояла в проведении внеурочной работы на базе двух педагогических площадок: химического кружка на базе МБОУ «Лицей №1» города Воронежа с учащимися 10 химико-биологического класса (проект «Медицинский класс») и научно-исследовательского кружка «ЭКОС» базе МБОУ СОШ №94 им. генерала Лизюкова А.И..

Внедрение педагогического исследования в практическую деятельность. Сначала апробация педагогического эксперимента проходила на базе МБОУ «Лицей №1» города Воронежа, в котором с 2017 года реализуется обучение по четырем разным профилям: физико-математическому, социально-экономическому, информационно-технологическому и химико-биологическому (проект «Медицинский класс»). Последний профиль предполагает изучение химии на углубленном уровне, обучение в котором предоставляет возможность учащимся получить ориентацию на профессию медицинского работника и повысить качество подготовки, столь необходимое при поступлении в вуз.

Педагогическое исследование в профильном 10 химико-биологическом классе проводилось на протяжении 2020–2021 и 2021–2022 учебных годов, в течение которого выявлялись педагогические условия, формирующие и развивающие профессионально значимые качества личности во время внеурочных занятий по химии.

Совместно с учениками во внеурочное время велась научно-исследовательская работа по химии. Ученики химико-биологического профиля регулярно принимают участие и становятся призерами разнообразных научно-практических конференций и конкурсов, где с увлечением защищают научно-исследовательские проекты, которые нацеливают их на освоение профессиональных компетенций.

Весной 2021 года на научно-практической конференции «Путь в науку» были представлены проекты учащихся 8 классов по теме «Удивительная наука химия» и проекты учащихся 9 классов «Мы любим мир, в котором живем». Ученики рассказали, какие, на их взгляд, профессионально значимые качества личности они смог-

ли приобрести в процессе подготовки своих проектов.

Для учеников 10 классов были разработаны и апробированы внеурочные мероприятия по темам: «Химическая промышленность города Воронежа и Воронежской области», «Алкоголь, наркотики и курение с химической точки зрения», «Химия в быту» и «Глобальное потепление». В дальнейшем они были адаптированы для учащихся 8–9 классов. Внеурочное занятие по первой тематике знакомит учащихся с понятием «химическая промышленность», с предприятиями химической индустрии города Воронежа, технологическими особенностями их производства и выпускаемой продукцией. На втором занятии рассматривается достаточно актуальная проблема – зависимости от табака, алкоголя и наркотиков, на котором происходит изучение биохимических процессов, протекающих в организме человека при воздействии психотропных веществ. За круглым столом обсуждаются другие альтернативные способы борьбы со стрессом.

После проведения внеурочного мероприятия участникам было предложено написать эссе-рассуждение по предложенным темам. По итогам обсуждений эссе можно сделать вывод, что школьники утверждали о доступности и информативности предложенного материала, о получении новых знаний, приобретенных ими в процессе мероприятий.

Для формирования ПЗЛК учащимися 10 химико-биологического класса выполнялись следующие индивидуальные проекты: «Сахарозаменители», «Лекарственные растения, как аналог терапевтических препаратов», «Косметика», «Влияние химических ядов на организм человека», «Аскорбиновая кислота», «Оценка степени загрязнения почв в Коминтерновском районе города Воронежа».

Динамику формирования предложенных профессионально-значимых качеств личности можно оценить с использованием анкетирования, которое было разработано нами на основе следующих методик: методики групповой оценки коммуникативной компетентности (ГОКК) (М.И. Лукьянова); методики определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарёва); диагностики уровня эмпатии (И.М. Юсупов); методики диагностики коммуникативной установки (В.В. Бойко); теста на оценку самоконтроля в общении (М. Снайдер). Первичная диагностика была проведена в начале педагогического эксперимента, с помощью которой рассматривались ПЗКЛ и коммуникативные функции, вторичный срез был проведен в конце педагогического эксперимента.

Рассматриваемые ПЗЛК у учащихся 10 химико-биологического класса (проект «Медицинский класс») являются значимыми не только для профессий медицинского профиля, но и для других профессий.

В процессе осуществления внеурочной работы педагогический эксперимент выявил, что у учащихся вырос самоконтроль и уровень профессиональной ответственности, а снизились расположение к риску и тревожность. Также возросли эмоциональная устойчивость, разборчивость речи, устойчивость к стрессу и адекватная самооценка.

В течение педагогического эксперимента у учащихся 10 химико-биологического класса развивались коммуникативные способности, что свидетельствует об

их контакте в группах друг с другом при подготовке и апробации научно-исследовательских проектов и внеурочных мероприятий по химии, при этом ученики достигали компромисса и приходили к единому мнению. Существенно выросла внимательность и наблюдательность учеников, способность к запоминанию материала и развитость сенсорных свойств.

Затем эксперимент проводился на базе МБОУ СОШ №94 им. генерала Лизюкова А.И. В данной школе существует научно-исследовательский кружок под названием «ЭКОС», где принимают участие все желающие ученики 10 «А» и 10 «Б» классов. Разработана программа кружка на один учебный год. Данная программа содержит как теоретический, так и практический блоки. Занятия кружка проводились с использованием лабораторного оборудования, что позволило сформировать метапредметные, личностные и коммуникативные УУД.

Цель данной дополнительной общеобразовательной программы: организация деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией в области химии, биологии и экологии, приобретению опыта деятельности, развития способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни.

Естественнонаучная деятельность учащихся по программе «ЭКОС», прежде всего, формирует базовые знания по предметам естественнонаучного цикла (в области химии, биологии, экологии). Помогает формировать предметные компетенции, развивает познавательный интерес учащихся, включая их в профессиональную деятельность, способствует самообразованию личности ребенка. Особенно выражено формирование коммуникативных УУД: умение работать в группе, создать комфортную атмосферу доброжелательности, сотрудничества, учащиеся самостоятельно выполняют химический эксперимент, формируются экспериментальные умения распознавать вещества, проводить опыты, строить план эксперимента, делать выводы, использовать технику безопасности.

При проведении занятий формируются нравственные качества личности, доброжелательность. Воспитательный аспект, также, важен. Учащиеся выстраивают свою линию взглядов, убеждений, проводя эксперимент в химической лаборатории, овладевают способами самоконтроля и взаимоконтроля.

Программа кружка направлена на прикладную химическую направленность, что помогает ученикам изучать окружающий мир, сквозь призму химии [6]. Темы занятий относились к четырем основным модулям. Каждый модуль включал как теоретические вопросы, так и проведение химического эксперимента.

Модуль 1. Сначала было проведено занятие по технике безопасности, где учащиеся ознакомились с инструкцией по проведению работы с органическими веществами, оборудованием и реактивами в химической лаборатории. Особое внимание учитель обращает на обозначение реактивов на этикетках, их хранение, классификацию реактивов и действие их на живые организмы, с этой целью ученики проходили инструктаж по технике безопасности.

Модуль 2. В данном модуле у учащихся формируются экспериментальные умения по определению качественных реакций на органические и неорганиче-

ские вещества. Проводилась серия опытов по определению функциональных групп (спиртов, альдегидов, карбоновых кислот, сложных эфиров), а также неорганических соединений (кислот, оснований, солей). В процессе эксперимента учащиеся овладевали методами качественного анализа: умением идентифицировать и обнаружить катионы и анионы. Учащиеся определяли растворимость веществ в различных неорганических и органических растворителях: воде, в разбавленных растворах кислот и оснований. Проводились реакции восстановления сахаров, а также получение их органических производных.

Модуль 3. Данный модуль носил прикладной характер. Включал теоретический и практический блоки. В нем рассмотрены вопросы химии в жизни человека. Получение, изучение физических и химических свойств, применение следующих соединений в быту: 1) витаминов; 2) природных стимуляторов; 3) органических кислот; 4) углеводов; 5) одноатомных спиртов; 6) белков; 7) неорганических соединений. Причины возникновения жесткости, ее устранения физическими и химическими способами. Оценка загрязнения воды, контроль ее качества.

Модуль 4. В основном рассмотрены химические явления и реакции в быту. Учащиеся углубляют свои знания о синтезе органических и неорганических соединений, исследовании их свойств. Рассмотрен вопрос о классификации чистящих и моющих средств, их свойствах и разнообразии, вреде и пользе. Ученики получают ответ на вопрос о правилах применения средств бытовой химии. Повторяют реакции этерификации, изучая состав, строение, свойства и получение мыла. Рассматривают применение душистых веществ и эфирных масел в парфюмерии.

Для формирования ПЗЛК и достижения практико-ориентированных результатов образования в конце педагогического эксперимента в кружке «ЭКОС» выполнялись проекты в рамках индивидуальной научно-исследовательской деятельности по выбранной тематике: «Молоко – эликсир молодости», «Польза и вред чая», «Определение содержания витамина С в соках различного происхождения», «Выведение пятен бытовыми растворителями», «Тайны мороженого». На выходе из педагогического эксперимента проводилось итоговое занятие обобщающего характера, на котором учащиеся защищали творческие проекты.

Во внеурочной деятельности в процессе исследования с учениками была проведена конференция по теме: «Тихая сила химических ядов», посвященная изучению средневековой и современной косметике и её составе, ядовитых животных и их особенностях, химических ядов и химического оружия [7].

Диагностика эффективности внеурочной деятельности в научно-исследовательском кружке «ЭКОС» осуществлялась на основе разработанного и апробированного нами ранее анкетирования на входе и на выходе из педагогического эксперимента. Так, к моменту окончания исследования в равной степени возрос уровень ответственности у всех учащихся, уменьшилась их склонность к переживанию проявлять сильную тревогу за свои результаты, возросла самооценка.

Проводился анализ внеурочных программ, связанных с преподаванием химии на углубленном уровне,

которые реализуются в образовательных учреждениях города Воронежа. Результаты анализа показывают, что наибольший эффект в формировании профессионально значимых качеств личности отмечается во внеурочной деятельности по химии в 10 химико-биологическом классе в МБОУ «Лицей №1». У учащихся лицея выстроен индивидуальный график обучения, направленный на реализацию индивидуальных устремлений, формирование основ индивидуально-творческого и профессионального развития личности, реализуемый в рамках образовательного процесса. На основе вышесказанного, стоит отметить, что проектно-дифференцированное урочное и внеурочное обучение реализуется как отдельным учителем, так и коллективом в целом.

У учеников МБОУ СОШ №94 им. генерала Лизюкова А.И., которые занимаются в кружке «ЭКОС», наблюдается рост способности учащихся запоминать словесный материал и воспроизведения его в нужный момент, способности вести наблюдения и устойчивости к значительным нагрузкам. Старшеклассники овладели умениями давать четкие формулировки при изложении материала, излагать свои мысли в развернутой форме связно и логически. При этом на завершающих этапах работы у учащихся сохранился высокий уровень работоспособности, проявилась способность устанавливать межличностные контакты, организаторские способности и целесообразную форму общения.

При этом в равной степени у учеников, проходящих обучение по обеим внеурочным программам по химии, уменьшается уровень тревожности.

Уровень расположения к риску у учеников в разных внеурочных программах отличается друг от друга, так в кружке «ЭКОС» МБОУ СОШ №94 им. генерала Лизюкова А.И. он существенно увеличился, а в 10 химико-биологическом классе (проект «Медицинский класс») МБОУ «Лицей №1» остался практически без

изменений.

Во внеурочной деятельности по химии использовались разнообразные формы и виды деятельности. По итогам проведенной исследовательской диагностики было установлено, какие именно формы и виды внеурочной деятельности оказывают воздействие на формирование тех или иных качеств личности.

Для формирования ПЗЛК во внеурочной деятельности по химии учителю следует использовать проектно-дифференцированное обучение. Это дидактическая система, основанная на сочетании проектной формы учебной деятельности на уроке с проектной деятельностью во внеурочное время, на уровне дифференциации, способствующая развитию личности учащихся.

Заключение. Результаты педагогического эксперимента доказывают, что формирование ПЗЛК осуществляется при проведении внеурочной работы по предмету. На формирование профессионально значимых качеств личности влияют следующие виды работ: 1) анализ литературных источников и практических данных, формулировка выводов; 2) подготовка домашнего задания исследовательского характера; 3) соблюдение правил техники безопасности в химической лаборатории; 4) помощь учителю в подготовке и проведении демонстрационных опытов; 5) оформление исследовательских работ; 6) другие виды работ.

Следовательно, во внеурочной деятельности по химии для формирования профессионально значимых качеств личности (ответственности, расположенности к риску, самоконтроля, адекватной самооценки, тревожности, эмоциональной устойчивости) учителю следует организовать оптимальные условия для развития у учеников их самостоятельности, ставить перед ними задачи для решения проблемных ситуаций, которые предполагают размышление особого рода и проявление необходимых навыков.

Библиографический список

1. *Богомолова О.В.* Развитие умений организации проектной деятельности у бакалавров профессионального обучения : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Богомолова Оксана Валерьевна; [Место защиты: Тул. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого]. Курск, 2018. 24 с.
2. *Панина С.В.* Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник и практикум для вузов / С. В. Панина, Т. А. Макаренко. Москва : Издательство Юрайт, 2022. 312 с.
3. *Бодров В.А.* Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. М. ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
4. *Жданова С.В.* Роль внеурочной деятельности в формировании личности ребенка и подростка / С.В. Жданова // Молодой ученый. 2019. № 24(262). С. 426–427.
5. *Толочек В.А.* Стили профессиональной деятельности в условиях взаимодействия субъектов // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 3. С. 96–103 // Психология обучения. 2001. № 3. С. 22.
6. *Звонарева Е.А.* Реализация активных методов обучения в общеобразовательном пространстве по химии / Е.А. Звонарева, М.И. Жукова // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 4(89). С. 174–177.
7. *Боннет Б.* Химия без лаборатории. Увлекательные опыты и развлечения / Б. Боннет, Д. Кин. Москва : АСТ, 2008. 126 с.

References

1. *Bogomolova O.V.* Development of skills in organizing project activities among bachelors of vocational training: Abstract of the thesis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08 / Bogomolova Oksana Valerievna; [Place of protection: Tul. state ped. un-t im. L.N. Tolstoy]. Kursk, 2018. 24 p.
2. *Panina S.V.* Self-determination and professional orientation of students: textbook and workshop for universities / S. V. Panina, T. A. Makarenko. Moscow: Yurayt Publishing House, 2022. 312 p.
3. *Bodrov V.A.* Psychology of professional suitability. Textbook for universities. M. PER SE, 2001. 511 p.
4. *Zhdanova S.V.* The role of extracurricular activities in shaping the personality of a child and a teenager / S.V. Zhdanova // Young scientist. 2019. № 24 (262). Pp. 426–427.
5. *Tolochek V.A.* Styles of professional activity in the conditions of interaction of subjects // Psychological journal. 2000. T. 21. No. 3. Pp. 96–103 // Psychology of learning. 2001. № 3. Pp. 22.
6. *Zvonareva E.A.* Implementation of active teaching methods in general educational space in chemistry / E.A. Zvonareva, M.I. Zhukova // Scientific notes of the Oryol State University. 2020. № 4 (89). Pp. 174–177.
7. *Bonnet B.* Chemistry without a laboratory. Fascinating experiences and entertainment / B. Bonnet, D. Keane. Moscow: AST, 2008. 126 p.

УДК 378

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-244-246

КАРЕВА Н.В.

кандидат педагогических наук, сотрудник Академии
ФСО России

E-mail: nataliakareva@mail.ru

ДУЛЕПОВА Ю.В.

кандидат педагогических наук, сотрудник Академии
ФСО России

E-mail:juldepova@ya.ru

KAREVA N.V.

Candidate of Pedagogical sciences, Employee of FSO
Academy of Russia

E-mail: nataliakareva@mail.ru

DULEPOVA U.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Employee of FSO
Academy of Russia

E-mail: juldepova@ya.ru

**АНАЛИТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВОЕННОГО ВУЗА**

**ANALYTICAL READING AS A MEANS OF FORMING STUDENTS'
PROFESSIONAL COMPETENCE AT THE MILITARY UNIVERSITY**

Статья посвящена проблеме обучения аналитическому чтению. Данный подход, по мнению авторов, играет большую роль в обновлении образования и выступает средством формирования и развития аналитических способностей у будущих военных специалистов, которые позволяют им реализоваться в своей профессии.

Ключевые слова: аналитическое чтение, дискурс-анализ, аналитическая деятельность, аутентичность текста.

The article is devoted to the problem of teaching analytical reading. According to the author the approach plays an important role in updating education and is a means of forming and developing analytical abilities of future military specialists, which allow them to be realized in their profession.

Keywords: analytical reading, discourse analysis, analytical work, text authenticity.

Система высшего военного образования предъявляет новые требования к качеству подготовки будущих специалистов, уровню их языковой компетенции. На первый план ставится задача формирования и развития у обучающихся в вузе ряда профессиональных компетенций, обучение современным способам работы с аутентичным текстовым материалом с целью извлечения необходимой информации. Будущий военный специалист должен владеть информационно-аналитическими и исследовательскими навыками работы с информацией в разных источниках для решения той или иной проблемы, критически анализировать полученную информацию с точки зрения ее достоверности, преобразовывать ее и излагать в сжатом виде [1, с. 38].

Следовательно, актуальной педагогической проблемой в сфере формирования иноязычной компетенции становится обучение будущего специалиста аналитическому чтению аутентичных статей. Именно аналитическое чтение учит глубоко проникать в их смысл, извлекать необходимую информацию из прочитанного материала и обрабатывать ее, а так же «учит работать над текстом, учит языку и создает основу для адекватного понимания его содержания» [2, с. 23].

Аналитическое чтение представляет собой «аналитическую деятельность, методическим средством которой является извлечение эксплицитной и имплицитной информации» [3, с. 148]. Анализ работ ведущих методистов (И.Р. Гальперин, И.В. Арнольд, Е.А. Волохов, Н.И. Гез, С.Л. Каганович, З.И. Клычникова и др.) по-

зволил нам сделать вывод, что аналитическое чтение ориентировано в первую очередь на содержание текста, раскрытие его проблематики и требует, соответственно, овладения приемами и способами лингвистического анализа содержания медиатекстов на разных уровнях (лексическо-фразеологическом, грамматическом, стилистическом), а также интерпретации и переосмысления полученной информации.

Главным в обучении аналитическому чтению является установка на детальное восприятие содержания текста, обеспечивающее формирование и развитие аналитических способностей обучающихся, навыков репродуктивной и продуктивной текстовой работы, умений интерпретировать прочитанное, критически осмысливать содержащуюся в тексте информацию, умений высказывать собственное мнение к авторской позиции, описываемым событиям и проблемам [4, с. 106].

Методика обучения аналитическому чтению обучающихся строится, прежде всего, с учетом следующих критериев отбора текстов:

- новизна и актуальность содержания текста;
- проблемность текста, которая является эффективным средством для проникновения в суть описываемого события, создает мотивацию чтения и повышает речемыслительную активность обучающихся;
- принцип аутентичности, согласно которому формируется дискурс на основе аутентичных материалов и обеспечивается связь текста с естественной прагматической ситуацией посредством использования экспрессивной лексики, грамматических структур, иди-

оматических выражений, характерных для носителей языка;

– лингвистическая ценность, предполагающая наличие в тексте выразительных языковых единиц, с помощью которых автор описывает определенную проблему/ ситуацию и выражает свою позицию по отношению к ней.

На первом этапе (уяснения содержания текста) или предтекстовом этапе осуществляется работа с фоновой информацией, обсуждаются заголовок текста и проблемы, о которых пойдет речь предположительно в тексте.

Текстовый (второй) этап связан с интерпретацией прочитанного, переосмыслением обучающимися смыслового текстового содержания, анализом состава информации, лингвистическим анализом и формированием личного мнения относительно описываемых событий в тексте.

На данном этапе важно выделить следующие виды информации:

– фактуальная или когнитивная информация. Данный вид информации представлен фактами описываемых событий в тексте и передается словами в прямых словарных значениях;

– концептуальная информация предполагает оценку авторской позиции об излагаемых событиях в тексте. Данный вид информации может подразумеваться в контексте и не всегда выражается вербально;

– подтекстовая информация – наиболее, сложная разновидность информации, поскольку содержит имплицитный (скрытый) смысл, часто извлекаемый из содержания текста;

– ключевая информация – важные сведения о проблеме, о которой идет речь в тексте.

Анализ состава информации медиатекста позволяет ответить на следующие вопросы:

- В чем заключается идея текста/статьи?
- Какова авторская оценка описываемых в статье проблемных ситуаций?
- Какова авторская цель использования тех или иных лингвистических и медийных средств?

Работа с лингвистическим материалом осуществляется на трех уровнях: лексико-фразеологическом, морфолого-синтаксическом и стилистическом [5, с. 234].

На лексико-фразеологическом уровне обучающимся предлагается выделить стилистически окрашенные слова и словосочетания, имеющие отрицательную, ироническую оценку или положительную оценку. Отрицательную оценку, например, приобретают такие слова, как: кризис, экономический спад, инфляция, цинизм, коррупция, холокост. Слова успешный, прогрессивный, оптимистичный имеют положительную оценку. Превосходным способом выражения коннотаций являются фразеологизмы, слова, которые имеют переносный смысл, не воспринимаются буквально и придают экспрессивную окраску тексту с целью привлечения читательской аудитории. Знание фразеологизмов позволяет без труда читать аутентичные тексты, понимать их смысловое содержание.

На втором уровне рассматривается категория модальности, которая выражается лексико-грамматическими средствами. Большое внимание обращается на синтаксическую структуру оригинала,

учитываются логико-смысловые связи между старой и новой информацией (тема-рема), способы и приемы перевода, выполняются межъязыковые переводческие грамматические трансформации (пословный перевод/ синтаксическое уподобление, объединение или членение предложения, лексическое перемещение, замена члена предложения, типа сказуемого, части речи, типа предложения, перестановка слов и др.).

Модальность может рассматриваться в рамках более широкого подхода. Так, по определению Виноградова В.В., модальность – не только «характеристика реальности и нереальности, но и отношение говорящего к высказываемому» [6, с. 55]. При этом выделяются объективная и субъективная виды модальностей. Объективная модальность, по мнению многих лингвистов (Блинкова Л.М., Бондарко А.В., Виноградов В.В.), предполагает отношение сообщаемого к действительности и выражается через использование таких языковых средств, как: вводные слова или предложения, инверсия, интонационное оформление предложения, повторы слов, а субъективная модальность – отношение говорящего к сообщаемому и предполагает оценку автором описываемых событий посредством использования оценочной лексики.

На стилистическом уровне работы с лингвистическим материалом необходимо определить, прежде всего, функциональный стиль оригинального текста, выделить языковые особенности данного стиля, влияющие на сам процесс перевода и его результат. При переводе словосочетаний следует учитывать особенности лексической сочетаемости в русском языке, например: взять обязательство, урегулировать конфликт, поддерживать добрососедские отношения. Особую сложность представляет перевод безэквивалентной лексики: а) реалии, б) имена собственные, названия различных журналов, агентств, географических мест, организаций и т.п. Сложность перевода данной лексики заключается в отсутствии эквивалента в языке перевода, поэтому «для передачи реалии необходимо фактическое знание действительности» [7].

Анализ текста в целом представляет анализ его структуры, композиции, смысловой и эмоциональной нагрузки. Оценка подлежат актуальность и объективность освещаемых событий. Обращается внимание на такую особенность текста, как прецедентность, когда факты или события, о которых читатель осведомлен, упоминаются автором несколькими словами, иначе говоря, описываемая ситуация становится прецедентом. В качестве прецедентных имен могут выступать имена собственные (географические названия, личные имена, наименования организаций и др.) [5, 234].

Цель послетекстового этапа направлена на краткое изложение сути прочитанного, изложения основных проблем и краткого вывода описываемых событий, а так же оценки авторской позиции. Наиболее востребованным видом обработки информации при работе с текстами общественно-политической тематики, когда требуется не только изложить факты, но и сделать критический обзор политической обстановки и представленной в статье точки зрения автора, является составление резюме.

Резюме, как и аннотация, имеет свою структуру. Для его составления требуются клишированные предложе-

ния, имеется определенный набор лексических средств.

Структура резюме включает:

- введение (1-2 предложения) – актуальность проблемы (как часто освещается данная проблема в СМИ);
- исторические факты, с которыми связана проблема статьи;
- выходные данные статьи (название статьи, автор статьи, время и место ее публикации);
- основная идея статьи;
- перечисление основных проблем, вопросов, рассматриваемых в статье;
- критический анализ авторской позиции (1-2 предложения);
- заключение – важная часть резюме: подводятся итоги сказанному, формулируются основные рассуждения, излагается личное отношение к событию/факту. Заключительная часть показывает уровень владения иностранным языком и умения, связанные с обзором и

анализом информации.

Таким образом, мы видим, что в процессе аналитической работы с текстом: лингвистического анализа текста, рассмотрения его стилистических особенностей, выбора автором коммуникативных стратегий и речевых тактик достигается критическое осмысление обучающимися содержания прочитанного материала, происходит формирование и развитие аналитических способностей обучающихся.

Овладение будущими специалистами приемами аналитического чтения в свою очередь позволит решить ряд важных задач в вузовском образовательном процессе: развивать потребность читать аутентичную литературу, извлекать из нее профессионально значимую информацию, анализировать и преобразовывать ее, давать ей собственную интерпретацию, иначе говоря, овладеть достаточным объемом компетенций для реализации своих возможностей в профессии.

Библиографический список

1. Кошелева А.О., Карева Н.В. Федеральные государственные образовательные стандарты и иноязычная компетентность: учебно-методическое пособие. Орел: Академия ФСО России, 2019. 100 с.
2. Халезина О.П. Развитие умения аналитического чтения у студентов неязыковых факультетов на уроках домашнего чтения: диссертация на соискание академической степени магистра. Челябинск, 2019. 120 с.
3. Мирошниченко С.А., Лесохина А.М., Лабазина Л.Н. Аналитическое чтение как средство формирования аналитической и интерпретационной компетенций у студентов языкового вуза. // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 2. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 147–151.
4. Игнатенко И.И. Методические приемы обучению аналитическому чтению студентов магистратуры // Преподаватель XX век. Наука, образование, культура. 2006. №1. 108 с.
5. Вознесенская Л.Н., Филочкина Т.П. Дискурсивный анализ при обучении переводу. Язык. Культура. Коммуникация: изучение и обучение. Материалы II Международной научно-практической конференции (10–11 октября 2017 г.). Орел, ОГУ имени И.С. Тургенева, 2017. 430 с.
6. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Исследования по русской грамматике. М.: 1975.
7. Пестова М.С. Анализ переводческих ошибок и перевод реалий. cyberleninka.ru/article.../analiz.../oshibok-pri.../realiy

References

1. Kosheleva A.O., Kareva N.V. Federal State educational standards and foreign language competence: educational guide. Orel : Academy FSO of Russia, 2019. 100 p.
2. Halezina O.P. Development of students' analytical reading skills at the extra reading lessons of non-linguistic specialty departments: dissertation for the academic degree of Master. Chelyabinsk. 2019. 120 p.
3. Miroshnichenko S.A., Lesohina A.M., Labazina L.N. Analytical reading as a means of forming language high school students' analytical and interpreting competencies. // Yaroslavl Educational Journal. 2015. No. 2 Volume II (Psychological and pedagogical sciences). P. 147-151.
4. Ignatenko I.I. Techniques of teaching graduate students analytical reading // Teacher XX century. Science, education, culture. 108 p.
5. Voznesenskaya L.N., Philichkina T.P. Discourse analysis in translating teaching practice. Language. Culture. Communication: studying and education. Proceedings of the II International Scientific and Practical conference (October 10-11, 2017). Orel State University named after I.S Turgenev, 2017. 430 p.
6. Vinogradov V.V. About the category of modality and modal words in the Russian language // Research on Russian grammar. M.: 1975.
7. Pestova M.S. Analysis of translation errors and translation of realities. cyberleninka.ru/article.../analiz.../oshibok-pri.../realiy

КАШИНА С.В.

кандидат филологических наук, доцент, сотрудник
Академии ФСО России
E-mail: vitas.imbras@yandex.ru

АРХИПЕНКО М.А.

кандидат педагогических наук, сотрудник Академии
ФСО России
E-mail: Miralissa365@yandex.ru

KASHINA S.V.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Employee of FSO Academy of Russia
E-mail: vitas.imbras@yandex.ru

ARKHIPENKO M.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Employee of FSO
Academy of Russia
E-mail: Miralissa365@yandex.ru

**СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ СРЕДНЕАЗИАТСКОГО РЕГИОНА
В РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

**SOCIO-CULTURAL ADAPTAION OF STUDENTS FROM THE CENTRAL ASIATIC REGION
IN THE RUSSIAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

В статье обобщен опыт организации мероприятий по адаптации и интеграции студентов-иностранцев, обучающихся в высшем учебном заведении, на примере изучения дисциплины «Иностранный язык» на трилингвальной основе, заключающегося в сравнительно-сопоставительном анализе социокультурных явлений трёх народов. Авторы приводят ряд эффективных примеров взаимодействия педагогов и обучающихся в процессе обучения английскому для решения проблемы адаптации студентов-иностранцев.

Ключевые слова: адаптация, интеграция, трилингвальное обучение, иноязычная социокультура, внеаудиторная деятельность.

The article summarizes the experience of organizing activities for the adaptation and integration of foreign students studying at higher educational institutions, using the example of studying the discipline «Foreign language» on a trilingual basis, which consists in a comparative analysis of the socio-cultural phenomena of the three nations. The authors give a number of effective examples of interaction between teachers and students in the process of teaching English to solve the problem of adaptation of foreign students.

Keywords: adaptation, integration, trilingual education, foreign language socio-culture, extracurricular activities.

В российских вузах обучается немало студентов из ближнего и дальнего зарубежья. Трудности, с которыми они сталкиваются, обусловлены не только недостаточным уровнем владения русским языком: приезжая в Россию, они погружаются в непривычную для них социокультурную среду, знакомятся с незнакомыми нормами поведения.

Несмотря на то, что накоплен большой педагогический опыт в области адаптации иностранных студентов, продолжает оставаться актуальной задачей поиск эффективных подходов, направленных на их максимально полную адаптацию и интеграцию в российской образовательной среде. С большими проблемами сталкиваются и обучающиеся из Среднеазиатского региона. Необходимость создания условий для их быстрой и эффективной межкультурной адаптации обуславливается тем фактом, что в настоящее время в среднеазиатских республиках бывшего СССР усиливаются националистические тенденции, что требует разработки научно обоснованного, практически реализуемого в условиях российской академической среды и адекватного современным реалиям подхода к организации мероприятий различного характера для формирования у обучающихся способности анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия как в образовательном процессе, так и русскоязычной

социокультурной среде.

Однако, на сегодняшний день нет единого подхода к решению проблемы адаптации и интеграции иностранных студентов в российскую академическую среду.

Цель данной статьи – проанализировать и обобщить опыт организации мероприятий по адаптации и интеграции иностранных студентов из Средней Азии в российской образовательной среде на примере изучения дисциплины «Иностранный язык».

Следует отметить, что понятие образовательная среда в различных источниках трактуется по-разному. Так, Е.Ю. Васильева определяет академическую образовательную среду как «упорядоченную целостную совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обуславливают наличие у образовательного учреждения выраженной способности создавать условия и возможности для целенаправленного и эффективного использования педагогического потенциала среды в интересах развития личности всех её субъектов» [1, с. 77].

Мы принимаем определение Е.Б. Лактионовой, трактующей её как психолого-педагогическую реальность, включающую в себя «определенные созданные условия, с целью формирования личности, в том числе перспективы для ее развития в русле социальной и пространственно-предметной сферы» [6, с. 46].

В отечественной литературе адаптация рассматривается как «многоуровневый, динамичный процесс, имеющий свою структуру, последовательность и особенности протекания, связанные с определенной перестройкой личности в рамках включения в новые социальные роли» [9, с. 4].

Завершающим этапом процесса адаптации иностранных студентов является интеграция. По мнению И.А. Гребенниковой, интеграция достигается в результате взаимодействия культурного и ценностного содержания новой для обучающихся социокультурной среды и родной культуры. В конечном итоге – становление би-культурализма. На основании проведенного исследования И.А. Гребенникова приходит к выводу, что «благодаря интеграции зарождается позитивное отношение иностранных студентов к русскоязычной культуре» [2, с. 99].

В процессе адаптации в новой для себя образовательной среде иностранные студенты, интегрируя в русскоязычный социум, осваивают новые модели поведения, а это чрезвычайно сложно. Успешно реализованная адаптация и интеграция в среду российского вуза даёт им возможность быстрее включиться в процесс обучения.

Опираясь на материалы исследования, проведенного в отечественных вузах среди студентов-иностранцев первого года обучения, можно утверждать, что наиболее проблемным для них является адаптация к быту, образовательной среде (учебному процессу); в физиологической адаптации наибольшие проблемы связаны с адаптацией к климатическим условиям России; в социокультурной адаптации трудности возникают вследствие недостаточного уровня владения русским языком [7]. В этом отношении основная нагрузка ложится, в первую очередь, на преподавателей русского языка, но большой вклад могут внести и преподаватели английского языка, так как в качестве основной задачи преподавания иностранного языка является формирование в сознании студента объективного представления о выражаемом в изучаемом языке образе мира с лингвокультурологической позиции, представляющей совокупность культурных ценностей народа-носителя языка. Обучая иностранному языку, мы формируем у обучающихся новое видение поликультурного мира. Однако, в технических вузах на иностранный язык выделяется недостаточно времени, поэтому чрезвычайно важна организация целого комплекса познавательной деятельности, включая воспитательную и внеаудиторную работу.

С целью решения вышеотмеченных проблем нами была разработана технология обучения иностранных студентов на трилингвальной основе, сущность которой состоит в сопоставлении элементов трёх языковых систем и социокультур (англоязычной, русскоязычной и родной) на основе их функциональной общности [4]. В процессе трилингвального обучения мы учим студентов применять метод сравнительно-сопоставительного анализа, основывающегося на операции сравнения исследуемых объектов; причём процесс социокультурной адаптации начинается уже на аудиторных занятиях. На основе данного метода происходит смена неконтролируемого неосознанного сопоставления изучаемых иноязычных элементов с элементами родного языка

на осознанный анализ под контролем преподавателя. Исходя из нашего опыта, неплохие результаты достигаются при сочетании данной технологии с педагогической технологией проектного обучения [4, с. 79].

Л.В. Щерба писал, что можно изгнать родной язык из процесса обучения, но невозможно изгнать его из головы [10, с. 182]. Подобным образом и иноязычная социокультура неосознанно воспринимается через призму родной, а ошибки, возникающие в процессе общения с представителями иных этнических культур, могут приводить к коммуникативным неудачам.

Вышесказанное относится и к речевому этикету, который изучается на первом году обучения, когда мы учим студентов правильно выбирать уместные в конкретных ситуациях приветствия/прощания, просьбу, благодарность, извинение, и т.п. Известно, во фразах речевого этикета отражаются различия национальных менталитетов. Проводя сравнительно-сопоставительный анализ русских и тюркских фраз с английскими, обращаем внимание на отражение в последних англо-саксонской традиции индивидуализма.

В исламской же традиции, которая поддерживается у тюркских народов, как и в православной, персональные достижения собеседников не принято подчеркивать: подразумевается, что все хорошее – от Бога. Сравните: *Inşallah / если будет угодно Богу, дай-то Бог, надеюсь; Allaha şükür / Слава Богу!*, Безусловно, в английском языке есть эквиваленты: *God be praised! Thank God! God yield*, однако вряд ли вы встретите подобные выражения в речи современных англосаксов.

Наш опыт показывает, что одним из наиболее эффективных средств решения проблемы адаптации на практических занятиях является использование пословиц и поговорок. Их можно применять на всех этапах формирования и развития лексических и грамматических навыков: при введении тем, закреплении лексико-грамматического материала, а также при подготовке монологических высказываний и диалогов и т.д. Выполняя упражнения, обучающиеся приводят эквиваленты пословиц на русском и родном языках. Если есть такая возможность, полезно привести эквиваленты из языков тюркских народов России. Рассмотрим следующие примеры:

тюркские аналоги английской пословицы «Brevity is the soul of wit»

(Рус. Слово серебро, молчанье золото):

Азерб. Danişmaq gümüşdür susmaq qızıl.

Кирг. Сөз күмүш, үндөбөө алтын.

Каз. Тот, кто всюду говорит,

Будто все познал он,

Против истины грешит,

Ибо знает мало.

Башк. Большой говорун – плохой работун.

Аналоги поговорки «Better late than never»

(Рус. Лучше поздно, чем никогда):

Каз. Ештен кеш жақсы.

Кирг. Эчтенеден кеч жақшы.

Башк. Нис булғатсы, кис булһын.

Аналоги пословицы о Родине: «East or west, home is best»

(Рус. В гостях хорошо, а дома лучше):

*Каз. И бедный дом отца родного
Милее нам дворца чужого.*

*В родной долине лучше прахом быть,
Чем на чужбине падишахом быть.*

*Кирг. Өз элде хан болгончо, өз элинде күлболгон
жакшы.*

*Башк. Родная страна – колыбель, чужая – мачеха.
И у мышки своя норка.*

Следует отметить, что поговорки и пословицы о Родине, дружбе, гостеприимстве, семейных отношениях в английском языке не так многочисленны, как в русском и тюркских языках.

Как показывает опыт авторов статьи, в процессе обучения иностранному языку помимо работы с учебным материалом, введением, систематизацией и активизацией нового лексического и грамматического материала, исключительно важно для педагога ставить перед собой задачи культурной и социальной адаптации обучающихся, так как именно это помогает активнее вовлекать иностранных обучающихся в учебный процесс, аудиторную и внеаудиторную деятельность, повышает качество подготовки и готовит их к дальнейшему обучению в высшем учебном заведении.

Внеаудиторная деятельность является важной составляющей процесса обучения. Данный вид деятельности способствует решению задачи формирования основы для интеграции иностранных обучающихся в социальную среду вуза и города и, несмотря на трудности адаптации, активно вовлекает их в новые социальные роли во внеучебной жизни вуза.

Е.В. Махонин пишет о необходимости межнационального культурного сотрудничества между иностранными студентами и принимающей стороной «на всех уровнях взаимодействия: от обучения до отдыха» [8, стр.37]. Он советует привлекать их к участию в культурно-массовых и спортивных мероприятиях, проводимых в вузе и за его пределами: концертах, научных конференциях, олимпиадах по различным предметам. Только таким образом они приобщаются к культуре нашей страны и общению на русском языке, что положительно влияет на процесс социокультурной адаптации и интеграции.

В студенческой среде большой популярностью пользуются мероприятия под лозунгом «Познай мою страну», на которых студенты из Средней Азии и России рассказывают о важных исторических событиях, достопримечательностях, выдающихся личностях своих республик, культуре, обычаях и традициях своих народов, устраивают концерты, где исполняют любимые песни с музыкальным сопровождением на национальных музыкальных инструментах, танцуют. В результате достигается взаимодействие культурного и ценностного

содержания новой для обучающихся социокультурной среды и родной культуры, а в конечном итоге – зарождается позитивное отношение иностранных студентов к русскоязычной культуре.

Большое значение в процессе формирования культуры межнационального общения и, соответственно, адаптации в новой образовательной среде, имеет опора на творчество выдающихся национальных деятелей. Рекомендуется проведение мероприятий, посвященных творчеству широко известного в Средней Азии казахского общественного деятеля, поэта, музыканта Абая Кунанбаева, который в своей «Книге Слов (Слова Назидания)» призывал соотечественников с уважением относиться к русскому народу [5, с. 81]. Для конференции на тему «Общечеловеческие ценности в произведениях Абая» можно посоветовать студентам подготовить доклады по главам книги *Слова Третье – Шестое* (о взаимоотношениях между людьми), *Слово Второе* (об отношении казахов к другим народам), *Слово Седьмое* (об образовании), а в заключение заслушать доклад русскоязычного студента по материалам проповедей святителя Иоанна Златоуста, в которых он, как и Абай, обличал своих сограждан в различных беззакониях [3], причем они это делали от огромной любви к своему народу.

В процессе реализации социокультурной адаптации иностранных студентов большую роль играет студенческая научно-исследовательская работа, в частности написание рефератов. Мы рекомендуем проведение научно-исследовательской работы на основе сравнительно-сопоставительного анализа английской, русской и родной социокультур. В качестве тем можно предложить следующие: «Отражение национального менталитета в языке (на базе произведений народного творчества – (пословиц и поговорок)», «Концепт ‘гостеприимство’ в английском, русском и родном языках» и т.п. Проведя самостоятельное сравнительно-сопоставительное исследование, сопоставив социокультурные явления трёх народов, обучающиеся выявляют ряд моментов, общих для социокультур родного, русского, тюркских народов России, что чрезвычайно важно для их социокультурной адаптации и формирования положительного образа России.

Социокультурная адаптация – это многоуровневый и динамичный процесс, который связан с определенной перестройкой личности в рамках включения в новые социальные роли иностранных студентов и достигается в результате взаимодействия культурного и ценностного содержания новой для обучающихся социокультурной среды и родной культуры. Для решения проблем адаптации иностранных обучающихся необходим тщательный отбор форм и содержания, поиск новых подходов, расширяющих границы преподаваемой учебной дисциплины.

На основании вышесказанного можно констатировать, что благодаря взаимодействию педагогов и обучающихся зарождается позитивное отношение иностранных студентов к русскоязычной культуре и происходит взаимообогащение культур разных стран и народов.

Библиографический список

1. *Васильева Е.Ю.* Образовательная среда вуза как объект управления и оценки // Университетское управление: практика и анализ. 2011. № 4. С. 76–82. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/52795/1/UM_2011_4_012.pdf (дата обращения 20.11.2021).
2. *Гребенникова И.А.* Адаптация иностранных студентов: механизм и факторы // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2011. № 3. С. 98–100. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-inostrannyh-studentovmehanizm-i-factory> (дата обращения: 10.11.2022)
3. Иоанн Златоуст. Избранные поучения. Москва: Православное братство святого апостола Иоанна Богослова, 2001. 680 с.
4. *Кашина С.В.* Обучение английскому языку на трилингвальной основе. Монография. Орел: Академия ФСО России, 2018. 98 с.
5. *Кунанбаев Абай* (Ибрагим). Книга Слов (Слова Назидания) / Абай Кунанбаев // Международный клуб Абая. Семипалатинск, 2003. 183 с.
6. *Лактионова Е.Б.* Образовательная среда как условие развитие личности ее субъектов // Известия Российского государственного педагогического ун-та им. А. И. Герцена. 2010. № 128. С. 40–54.
7. *Лебедева О.А., Скопина Ю. И.* Проблемы и трудности адаптации иностранных студентов-первокурсников к условиям жизни и обучения в России // О.А. Лебедева, Ю. И. Скопина / Сборник материалов международной научно-практической конференции «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения», 35-1. – Новосибирск: ООО «Центр развития научного сотрудничества», 2014. С. 92–98.
8. *Махонин Е.В.* Адаптация иностранных студентов к новым условиям при помощи развития межкультурных связей в процессе обучения // Орловский государственный институт культуры как центр сохранения и развития отечественной культуры. Материалы международной научно-практической конференции. г. Орёл, 2 марта 2017 г. С. 35–37.
9. *Чечкарева Е.В.* Обзор факторов адаптации иностранных студентов в Российских вузах // Е.В. Чечкарева / VIII Всероссийская научно-практическая конференция молодых ученых с международным участием «Россия молодая» 19-22 апреля 2016 г., Кемерово: Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева. URL: <https://science.kuzstu.ru/wpcontent/Events/Conference/RM/2016/RM16/pages/Articles/FFP/45/7.pdf> (дата обращения: 17.10.22).
10. *Щерба Л.В.* Преподавание иностранных языков в средней школе. 1974. http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?book=scherba_prepodovanieinostrannyhyazykov--shkole_1974&bookhl. (дата обращения: 14.10.22).

References

1. *Vasilyeva E. Yu.* The educational environment of the university as an object of management and evaluation // University management: practice and analysis. 2011. No. 4. P. 76–82. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/52795/1/UM_2011_4_012.pdf (date accessed 11/20/2021).
2. *Grebennikova I.A.* Adaptation of foreign students: mechanism and factors // Humanitarian research in Eastern Siberia and the Far East. 2011. No. 3. Pp. 98–100. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-inostrannyh-studentovmehanizm-i-factory> (date accessed: 11/10/2022)
3. *John Chrysostom.* Selected Teachings. Moscow: Orthodox Brotherhood of the Holy Apostle John the Theologian, 2001. 680 p.
4. *Kashina S.V.* Teaching English on a trilingual basis. Monograph. Orel: Academy of the Federal Security Service of Russia, 2018. 98 p.
5. *Kunanbaev Abay (Ibragim).* The Book of Words (Words of Edification) / Abay Kunanbaev // Abay International Club. – Semipalatinsk, 2003. 183 p.
6. *Laktionova E.B.* Educational environment as a condition for the development of the personality of its subjects // Proceedings of the Russian State Pedagogical University. A. I. Herzen. 2010. No. 128. Pp. 40–54.
7. *Lebedeva, O. A., Skopina, Yu. I.* Problems and difficulties of adaptation of foreign first-year students to the conditions of life and education in Russia [Text] / O.A. Lebedeva, Yu. I. Skopina / Collection of materials of the international scientific-practical conference “Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application”, 35-1. – Novosibirsk: LLC «Center for the Development of Scientific Cooperation», 2014. Pp. 92–98.
8. *Makhonin E.V.* Adaptation of foreign students to new conditions through the development of intercultural relations in the learning process // Oryol State Institute of Culture as a center for the preservation and development of national culture. Materials of the international scientific-practical conference. Orel, March 2, 2017 Pp. 35–37.
9. *Chechkaryova E.V.* Review of factors of foreign students adaptation in Russian higher educational establishments // E.V. Chechkaryova / The VIIIth All-Russian scientific and practical conference of young scientists with international participation “Young Russia” on April 19-22, 2016. Kemerovo State University named after T.F. Gorbachev. URL: <https://science.kuzstu.ru/wpcontent/Events/Conference/RM/2016/RM16/pages/Articles/FFP/45/7.pdf> (date accessed: 17.10.22).
10. *Shcherba L.V.* Teaching foreign languages in high school, 1974. URL: http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?book=scherba_prepodovanie_inostrannyh_yazykov-shkole_1974&bookhl. (access dated 14.10.22).

КОШКИНА Е.Н.

кандидат экономических наук, старший научный сотрудник, Федеральный исследовательский центр «Информатика и управление» РАН, Москва

E-mail: e-kosh@yandex.ru

ОРЛОВА Е.Р.

доктор экономических наук, профессор, начальник отдела, Федеральный исследовательский центр «Информатика и управление» РАН, Москва

E-mail: e-kosh@yandex.ru

KOSHKINA E.N.

PhD (Economics), Senior Scientific Researcher, Federal Research Center «Computer Science and Control» of the RAS, Moscow

E-mail: e-kosh@yandex.ru

ORLOVA E.R.

Doctor of Economics, Professor, Head of Department, Federal Research Center «Computer Science and Control» of the RAS, Moscow

E-mail: e-kosh@yandex.ru

О ФОРМИРОВАНИИ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИИ

ON THE FORMATION OF A UNIFIED EDUCATIONAL SPACE OF RUSSIA

Одним из приоритетов государственной политики в сфере образования является формирование единого образовательного пространства на территории Российской Федерации. В статье приведен обзор принимаемых государством мер по установлению единообразия в подходах к осуществлению образовательной деятельности, начиная с царской эпохи и до наших дней. Также анализируются современные подходы к достижению единства в сфере образования.

Ключевые слова: система образования, воспитание, единое образовательное пространство, образовательная деятельность, история образования.

One of the priorities of state policy in the sphere of education is forming unified educational space on the territory of the Russian Federation. In the article a survey is given concerning the measures taken by the state on establishing uniformity of the approaches to implementation of educational activity, beginning from the tsarist era till our days. Modern approaches to achieving uniformity in the field of education are analyzed as well.

Keywords: educational system, upbringing, unified educational space, educational activity, history of education.

В настоящее время одним из основных приоритетов государственной политики в сфере образования является создание единого образовательного пространства на территории страны, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций российских народов в условиях многонационального государства.

Образовательное пространство России можно представить в виде трех уровней: федерального, регионального и муниципального. Последние два уровня регулируются актами регионального и муниципального законодательства об образовании, которые в свою очередь составляются в соответствии с Конституцией РФ и федеральным законодательством об образовании¹. На каждом уровне создаются соответствующие образовательные системы [12].

В свою очередь федеральная система образования включает в себя²:

1) федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) и федеральные государственные требования (ФГТ), образовательные стандарты и самостоятельно устанавливаемые требования, образовательные программы различного вида, уровня и (или) направленности;

2) организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

3) федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы;

4) организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;

5) объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

Термин «единое образовательное пространство» в законодательстве об образовании отсутствует, в тоже время оно зачастую используется как в научной литературе, так и в стратегиях развития государства.

Большое количество научных работ посвящается исследованию образовательных пространств разных уровней (образовательного пространства образовательной организации, единого образовательного пространства России, мирового образовательного пространства и т.д.). Общим для большинства авторов, использующих данный термин, являлось признание важности и допустимости данного понятия в решение научных проблем. Так, М.Я. Виленский и Е.В. Мещерякова, рассматривая образовательное пространство как педагогическую

категорию, проводят подробный анализ употребления данного понятия в научной литературе. Они признают важность его использования при решении теоретических и практических задач образования, указывая на то, что существует разнообразие в понимании сущности образовательного пространства в различных педагогических концепциях [13].

Авторы статьи определяют образовательное пространство как совокупность образовательных систем федерального, регионального, муниципального уровней построенных по принципу единства реализации государственной политики.

В целях формирования представления истоков создания образовательного пространства и разнообразия, приобретаемых им форм, проведен исторический обзор, начиная со времени царствования Императрицы Всероссийской Екатерины II и до наших дней.

В «государственный» период развития российской системы образования, выделенным П.Ф. Каптеревым, основным направлением было удовлетворение государственных нужд в подготовке кадров, поэтому на смену церковному образованию пришли профессиональные, светские и духовные школы разных типов.

Во второй половине XVIII века Екатерина II при проведении реформы образования, положила начало созданию образовательного пространства, увеличила сеть образовательных учреждений, и в учебные планы был включен новый компонент – воспитание. В школьной системе появились три типа общеобразовательных школ, которые последовательно переходили от малого уровня к среднему и затем главному (основой такого устройства послужили прусская и австрийская системы образования). Отдельное место заняло профессиональное образование, которое реализовывалось в народных училищах и вузах. В это время проводилась политика открытия таких школ в регионах, и рассматривались вопросы по централизованному управлению системой образования путем разделения территорий на учебные округа.

Однако Россия в то время была преимущественно аграрной страной – в городах проживало только 4,1 % населения, поэтому открытые народные училища, воспитательные и сиротские дома в Петербурге, Москве, Воронеже, Владимире, Курске, Туле и других городах были лишь «каплей в море» [1].

В начале XIX века Император Российский Александр I провел очередную реформу образования, и в целях осуществления единой политики этой сферы создал Министерство народного просвещения. Система общего образования была дополнена уровнем профессионального образования с четкой 4-х ступенчатой иерархией учебных заведений: 1) училища приходские, 2) уездные, 3) губернские или гимназии и 4) университеты.

В целях определения целенаправленной образовательной политики и координации народного образования в регионах указом Александра I от 24 января 1803 г. «Об учреждении учебных округов³» в России впервые была создана модель управления системой образования на центральном и окружном уровне, которая в целом сформировала прообраз образовательного пространства России [1].

Территория каждого учебного округа была огромна, включала несколько губерний и множество учеб-

ных заведений. Университет находился в центре округа, определял образовательную планку и являлся системообразующим началом округа, которому предписывалось оказывать всевозможную помощь начальной и средней школе. Поэтому школы, гимназии, лицеи находились под научным и методическим руководством университетов. Во главе каждого округа стоял попечитель (член главного управления училищ), а органы оперативного управления состояли из училищных комитетов, профессоров под председательством ректора.

Учебные округа вплоть до 1918 года являлись государственными региональными структурами управления образованием [1, 6].

На фоне борьбы с революционным движением в мае 1826 г. императорским рескриптом Николая I был образован специальный Комитет устройства учебных заведений, которому предписывалось немедленно ввести единообразие в учебную систему, «дабы уже, за совершением сего, воспретить всякие произвольные преподавания учений, по произвольным книгам и тетрадам» (П.Н. Милоков). Однако в то время это не означало обучение всех детей по единым учебникам, а с 1828 г. усилилась сословность⁴ в образовании, введена жесточайшая цензура. Более того, была уничтожена преемственность низшей, средней и высшей школ, что привело к разобщению в образовательном пространстве людей разных сословий и дохода [8].

Изменился подход к управлению учебными округами. Согласно принятому 25 июня 1835 г. «Положению об учебных округах» была ликвидирована автономия университетов. Руководителями образовательных округов назначались попечители из среды чиновников. На протяжении длительного времени, вплоть до 1855 года, генерал-губернаторы западных губерний наделялись правами попечителей учебных округов (7). Аппарат попечителей составляли помощники, инспекторы казенных училищ (окружные), инспекторы частных учебных заведений (с 1833 г.), инспекторы народных школ (с 1869 г. по губерниям), попечительский совет. В то же время возросло количество образовательных округов. При этом активно развивалось профессионально-техническое образование в регионах (открывались специальные классы и курсы – коммерческие, промышленные, сельскохозяйственные, мореходные и т.д., появились специальные профессиональные учебные заведения (сельскохозяйственные, промышленные, коммерческие, водные и др.)). Но получение высшего образования стало возможно только в столицах для детей дворян и чиновников [1].

Демократизация в сфере образования произошла в период правления Императора Александра II. В результате его реформ в 1864 году было принято «Положение о начальных народных училищах», утвердившее общедоступность и внесословность начального образования.

К середине XIX века в связи с появлением Кавказского и Варшавского округов [6] число учебных округов выросло до 11.

За время царствования Александра II число различного рода школ, гимназий, училищ увеличилось многократно. Если в 1861 г. количество учебных заведений разного профиля не достигало и 5 тыс., то в 1880 г. оно уже превышало 23 тыс. (учащихся около 1,5 млн. человек).

Значительно возросла роль общественности в системе образования (попечительские и педагогические советы). Все школьные учебники утверждались централизованно – в ученом совете Министерства народного просвещения [2, 3].

Сложившаяся в 70–80-е гг. XIX века система школьного образования сохранилась почти без изменений до Октябрьской революции и носила классово-сословный характер.

В период правления Императора Александра III создается новый Западно-Сибирский учебный округ с центром в Томске (1885 г.). В то же время реформы в системе образования вернули времена Николая I, по установлению жесткой цензуры, принципа сословности, а также введению единообразия в учебные программы и планы.

Во время правления Николая II, в период с 1894 по 1906 гг., образовательное пространство обогатилось увеличивающимся количеством начальных школ – с 32 выросло до 92 тыс. В институтах приоритетным направлением стала подготовка специалистов инженерно-промышленного профиля вне зависимости от сословия, количество вузов также увеличилось.

Университеты вновь получили автономию (официально это произошло в 1905 г.), открывались частные вузы, которым было разрешено составлять более насыщенную программу, чем у средних учебных заведений [1, 8].

В период с начала XIX века и вплоть до первой четверти XX века территория страны была поделена на 16 учебных округов, которые в то время являлись государственными региональными структурами управления образованием. Следует отметить, что они внесли значительный вклад в развитие, как общего, так и высшего образования в России, сыграв роль механизма сохранения и балансировки образовательного пространства страны и укрепления вертикали власти в управлении образованием.

Советский период начался с введения Министерством народного просвещения бесплатного начального и среднего образования, была принята автономия высших учебных заведений. Открывались новые школы, училища, вузы, образование стало доступным для всех желающих вне зависимости от классовой принадлежности [7].

С 4 июля 1917 г. началась работа по ликвидации учебных округов, полностью упраздненных в 1918 г. Дела учебно-окружных управлений передавались Министерству народного просвещения и губернским земским учреждениям. С 1919 г. управление учебными заведениями было централизовано и сосредоточено в Главпрофобре при Наркомпросе РСФСР.

Начала складываться система образования, целью которой стало обеспечение полной грамотности и подготовки специалистов, требующихся для управления новой государственной системой. Согласно периодизации П.Ф. Каптерева этот период именуется «общественным», который длился вплоть до 1992 года с принятием Закона Российской Федерации «Об образовании».

Первый председатель Совета Народных Комиссаров (Правительства) РСФСР В.И. Ленин провозгласил преемственность ступеней образования и равенство получения образования для всех слоев населения, обоюдопола до 16 лет, независимо от национальности. При ко-

миссариате была создана Государственная комиссия по просвещению, в составе которой сформировали три совещательных органа по вопросам о единой школе, профессиональной школе и высшей школе [1].

В 20–30-е гг. XX в. национальное пространство образования СССР было построено по принципу единства образовательной политики, так как в союзных республиках имелись свои принципы построения образовательного пространства, которым предстояло влиться в единую систему.

Увеличивалось количество школ и профессиональных учебных заведений, частные учреждения были ликвидированы, а государственный характер остальных закреплялся Конституцией. Статья 25 Конституции СССР (1977 г.) декларировала, что в СССР существует и совершенствуется единая система народного образования, которая обеспечивает общеобразовательную и профессиональную подготовку граждан, служит коммунистическому воспитанию, духовному и физическому развитию молодежи, готовит ее к труду и общественной деятельности [6].

В период Великой Отечественной войны на территории Советского союза были уничтожены или разгромлены 84 тысячи школ, техникумов, высших учебных заведений, научно-исследовательских институтов, 43 тысячи библиотек общественного пользования [4]. Поэтому в эти годы Коммунистическая партия и Советское правительство делали всё возможное для восстановления материально-технической базы обучения. Были открыты школы для рабочей и сельской молодежи, снижен возраст приёма в общеобразовательную школу с 8 до 7 лет, организована сеть пришкольных интернатов, введены экзамены на аттестат зрелости, усилено военно-патриотическое воспитание школьников и т. д.

Все это привело к тому, что во второй половине XX-го века Советский Союз по численности студентов, приходящихся на 10 тыс. населения, значительно превосходил такие развитые капиталистические страны, как Великобритания, ФРГ, Франция, Япония и многие другие [1, 7].

Несмотря на то, что система образования изменялась в части структуры и содержания, образовательное пространство продолжало опираться на удовлетворение потребностей государства как в подготовке кадров, так и воспитание патриотов отечества. В лучшее советское время действовала единая государственная политика на всей территории, включающей в себя союзные республики. В системе образования каждый уровень дополнял последующий, использовались единые учебники, учебные материалы и пособия.

Для помощи общеобразовательной школе по развитию и воспитанию школьников решением ЦК РКСМ (19 мая 1922 г.) была создана Всесоюзная пионерская организация им. В.И. Ленина, как массовая самостоятельная организация детей и подростков, смена и резерв ВЛКСМ. Ее задачами выступали: воспитание пионеров, учение коммунизму, формирование активной позиции пионера. Пионерская организация действовала вплоть до распада СССР [11]. Значительным вкладом этой организации стало формирование единого воспитательного пространства, образование «единого духа» детей и молодежи.

Активно развивались профессиональные сферы за счет научных трудов и прикладных исследований, введено поощрение «выдающихся работ в области науки и искусства, за лучшие изобретения и выдающиеся достижения в области военных знаний были учреждены Сталинские (с 1966 г. они стали называться Государственными) премии. Первые такие премии были присуждены в марте 1941 г. [7]

Была эффективно выстроена система распределения кадров на рабочие места. В последние месяцы профессионального обучения проводилось распределение (разрядка) кадров на рабочие места по запросу предприятий, организаций, ведомств нуждающихся в них [1, 7].

В 90-е годы в период демократизации страна переходит от планового ведения хозяйства к рыночной экономике, от жесткой централизации к регионализации. На региональный уровень стали передавать рычаги управления, ранее доступные только федеральному уровню, позже эта тенденция распространилась и на всю сферу образования.

Авторами предлагается определить этот период развития образования как «рыночный», положившим свое начало в 1992 году с принятием Закона РФ «Об образовании» (далее – Закон РФ № 3266-1), которым введено понятие рынка образовательных услуг, и продлившемся до 2013 года с вступлением в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

С окончанием советского периода произошли кардинальные перемены в сложившейся системе пространственной организации жизнедеятельности, существенно сократились масштабы страны. Реформы 1992 г., послужили предпосылкой формирования рыночных отношений не только в экономике, но и в образовании. Переход общества к рыночной системе отношений привел к коммерциализации высшего образования, появилось много коммерческих вузов и филиалов, а также платных образовательных услуг в государственных вузах. Показатель численности студентов на 10 тыс. населения практически утроился. Число государственных и негосударственных высших учебных заведений в стране выросло с 748 до 2039, их филиалов – со 123 до 1407, количество представительств вузов множилось, они открывались даже в сельской местности. Кроме того стало развиваться дистанционное обучение [1], но в то время еще без использования информационно-коммуникационных технологий.

Все выше перечисленное серьезно снизило качество высшего образования. Об этой проблеме всерьез заговорили в начале 2000-х годов, а с 2007 года началась модернизация системы образования.

Закон РФ № 3266-1 содержал две принципиально важные позиции в сфере построения образовательного пространства России. Одна из них связана с тем, что за каждым субъектом Федерации закреплено право организации образования с учетом национально-культурных особенностей, географии и истории региона, языка, литературы титульных этносов в рамках национально-регионального учебного компонента. Вторая позиция связана с необходимостью разработки государственного образовательного стандарта (ГОС) начального, основного и среднего (полного) общего образования.

Следует отметить, что идея по введению национально-регионального компонента содержания

образования соответствовала стремлению к демократизации образования, отказа от государственной монополии в сфере управления образованием. Однако в национальных регионах России отсутствовало единое понимание сущности национально-регионального компонента и путей его реализации в национальной практике, что привело к обособлению этнорегиональных образовательных систем, понизило значение русского языка как в качестве государственного, так и в качестве средства межнационального общения народов РФ, что в целом послужило разрушению единого образовательного пространства. Вместе с тем, регионализация образования в период распада СССР стала ответом на происходящие процессы «глобальной регионализации» и сохраняло социально-политическую независимость российских регионов.

Новое законодательство в сфере образования распределило полномочия между центром и регионами: «школьное» и среднее профессиональное образование передавалось в ведение субъектов, а высшее профессиональное образование осталось подведомственным федеральному центру.

Россия присоединилась к Болонскому процессу в 2003 году, и этот процесс рассматривался как важный инструмент модернизации российского высшего образования и его продвижения в международном научном и образовательном пространстве.

Для реализации этого решения большинство вузов России стали переходить на двухуровневую систему подготовки (бакалавр-магистр), а для обеспечения такого перехода Минобрнауки России утвердило государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, в которых были отражены принципы Болонского соглашения.

С 2001 года начал осуществляться эксперимент по введению Единого государственного экзамена (ЕГЭ), а с 2007 года он стал обязательным. Прием в вуз на программы бакалавриата и специалитета стал возможен только по результатам ЕГЭ, за исключением вузов, которым было дано право проводить свои вступительные экзамены [1]. Сегодня отмечается его положительный эффект, который заключается в увеличении количества молодежи из регионов в столичных вузах.

В 2007 году руководством страны были предприняты меры по масштабной модернизации обучения и высшего образования. В рамках модернизации системы образования проводилась работа по формированию нового образовательного пространства, структуры организаций высшего образования путем разработки и реализации новых моделей вузов и образовательных программ, а также требований к их реализации. Начали закладываться правовые основы оптимизации сети образовательных учреждений⁵, осуществлялась горизонтальная (укрупнение образовательных учреждений одного уровня образования) и вертикальная (объединение образовательных учреждений различных уровней профессионального образования) интеграция образовательных учреждений [1].

С сентября 2013 года на территории России вступил в силу новый Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Федеральный закон об образовании), действующий до настоящего времени, который регламентирует

использование различных форм обучения, в том числе применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Этот период авторами определен, как «цифровой», так как на смену традиционным технологиям обучения приходят «цифровые» помощники, значительно меняющие подходы к ведению образовательной деятельности.

С 2014 года масштабная реорганизация коснулась всех неэффективных вузов, которые при мониторинге качества образования показали низкие результаты своей деятельности.

В ходе модернизации структура высшей школы изменилась, сократилось количество вузов, введены федеральные государственные образовательные стандарты, федеральные государственные требования (ФГОС, ФГТ), примерные образовательные программы. Наряду с университетом, академией, институтом появились особые категории вузов – федеральный университет (10 университетов по состоянию на 2018 г.), национальный исследовательский университет (29 университетов по состоянию на 2017 г.) и опорный университет.

По состоянию на 2020/2021 года в системе образования насчитывается более 79 тыс. организаций, реализующих образовательную деятельность, среди них:

- дошкольных – 35704⁶;
- школ – 39610⁷;
- колледжей, техникумов – 3239 (604 филиала), 345 вузов, реализующих программы СПО (429 филиалов вузов, реализующих программы СПО)⁸;
- вузов – 717⁹ (государственных – 501, частных – 216), 563¹⁰ филиала (государственных – 435, частных – 128).

В настоящее время государственное управление системой образования осуществляют Минпросвещения России, Минобрнауки России, Рособнадзор, федеральные государственные органы, имеющие в своем ведении образовательные организации (Верховный суд РФ, Правительство РФ, Минздрав России, МИД России, Минкультуры России, Минсельхоз России, Минспорт России, Минтранс России, Минэкономразвития России, Минюст России, Роспатент, ФТС России, Росавиация, Росморречфлот, Росрыболовство, Россвязь), а также органы государственной власти субъектов Российской Федерации. В муниципальных районах, муниципальных и городских округах управление в сфере образования осуществляется соответствующими органами местного самоуправления [10].

Образовательная деятельность регламентируется путем установления единых требований по ее осуществлению, и включает в себя: лицензирование, аккредитацию и государственный контроль (надзор) в сфере образования.

Для ведения образовательной деятельности организация обязана получить разрешение (лицензию), аккредитация образовательных программ не является обязательной. Наличие в организации аккредитации свидетельствует о качестве образования, и наделяет ее правом на выдачу документов об образовании государственного образца. Организации, имеющие лицензию, но не имеющие аккредитацию осуществляют образовательную деятельность, но по окончании обучения выдают документ об образовании самостоятельно установленного образца [10].

Сегодня создание единого образовательного пространства вновь приобрело приоритетное значение в государственной политике, и отражается в стратегических документах и национальной программе «Образование». В этих целях предпринят ряд мер и разработаны документы, такие как:

- ФГОС, ФГТ;
- примерные основные образовательные программы (примерные рабочие программы воспитания, примерный календарный план воспитательной работы);
- федеральный перечень учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования;
- учебные пособия, выпущенные организациями, входящими в перечень организаций, осуществляющих выпуск учебных пособий, которые допускаются к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования.

В рамках федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» национального проекта «Образование» проводятся Всероссийские тематические уроки, по каждой теме уроков разрабатываются сценарии для проведения классных часов и общешкольных мероприятий. Проводятся «Открытые родительские собрания» и другие мероприятия всероссийского масштаба.

На правительственном уровне принимаются стратегические документы по развитию сферы образования, такие как:

- Стратегия национальной безопасности Российской Федерации¹¹;
- Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации¹²;
- Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года¹³;
- Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года¹⁴.

Обучение осуществляется на русском языке, а на территориях российских республик допускается преподавание и изучение их государственных языков, но не в ущерб русскому языку.

В целях содействия воспитанию детей, их профессиональной ориентации, организации досуга детей и молодежи создано российское движение детей и молодежи (Движение)¹⁵, которое должно объединить существующие общественные объединения детей и молодежи. Основной деятельностью Движения станет реализация программ воспитательной и иной работы Движения с детьми и молодежью. Согласно федеральному закону о Движении в каждом субъекте появится региональное отделение, а в школах – первичное отделение. Участниками движения могут являться как дети, так и совершеннолетние граждане в качестве участников-наставников. Масштабами и целями создания это Движение во многом напоминает пионерии в советском периоде развития образования.

В настоящее время, в целях построения единого образовательного пространства, внесены изменения в Федеральный закон об образовании, которым вводятся

единые федеральные основные общеобразовательные программы (ФООП) вместо примерных, а также изменен порядок разработки учебников¹³. С 2023 года ФООП будет разрабатываться и утверждаться Минпросвещения России в качестве обязательного базового уровня требований к содержанию образования, за образовательной организацией сохраняется право разработки собственных образовательных программ, но не ниже уровня ФООП. При этом обязательными для применения станут федеральные рабочие программы некоторых учебных предметов (русский язык, литературное чтение, окружающий мир в начальном образовании, русский язык, литература, история, обществознание, география и основы безопасности жизнедеятельности – в основном и среднем общем образовании), а также федеральная рабочая программа воспитания и федеральный календарный план воспитательной работы. Переход школ на ФООП запланировано с 2023/2024 учебного года.

Итак, вопрос формирования единого образовательного пространства страны остается актуальным на протяжении уже четырех веков и на каждом этапе приобретает новые формы. Государство от жестко регламентированных мер в системе образования периодически переходило к ее демократизации и ослаблению управления из центра, что зачастую приводило к «расшатыванию общества».

Приведенный краткий исторический обзор показывает, что введение единообразия в обучение и воспитание на всей территории государства приводит к наиболее эффективным результатам в формировании сбалансированного образовательного пространства. Сегодняшняя политика по выравниванию пространства как в обучении, так и в воспитании в очередной раз показывает рациональность «советской» школы периода расцвета, а возрождение лучших практик в современной эпохе тому доказательство.

Примечания

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 14.07.2022) «Об образовании в Российской Федерации»
2. Часть 1 статьи 10 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
3. В 1803 году образовано 6 учебных округов : Петербургский, Московский, Виленский, Дерптский, Казанский и Харьковский.
4. Согласно школьному уставу 1828 г. начальное и среднее образование подразделялось на три категории: для детей низших сословий (приходские училища), для детей мещан и купцов (уездные училища), для детей дворян и чиновников (гимназии и университеты).
5. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 № 2765-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы», 12 января 2015 г.
6. Индикаторы образования: 2021: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л.М. Гохберг, В.И. Кузнецова и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2021.
<https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (данные Росстата)
7. <https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (данные Росстата)
8. <https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (данные Росстата)
9. <https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (данные Росстата)
10. Индикаторы образования: 2021: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л.М. Гохберг, В.И. Кузнецова и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2021.
11. Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации»
12. Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации»
13. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»
14. Распоряжение Правительства РФ от 31.03.2022 № 678-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей и признании утратившим силу Распоряжения Правительства РФ от 04.09.2014 N 1726-р»
15. Федеральный закон от 14.07.2022 N 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи»

Библиографический список

1. Кошкина Е.Н., Орлова Е.Р., Бочарова И.Е. Трансформация образовательного пространства России (с XI по начало XXI века). Государственный университет «Дубна». Кафедра цифровой экономики и управления. Дубна, 2020, 124 с.
2. Сахаров А.Н., Л.Е. Морозова, М.А. Рахматуллин и др. История России. [ред.] А.Н. Сахарова. Москва : АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. С. 593–603. Т. 1. С древнейших времен до конца XVIII века.
3. Заорская И.Ю., М.В. Зотова, А.В. Демидов и др. Отечественная история. Москва : Логос, 2002.
4. Донченко В.Н., Л.С. Леонова. Хрестоматия по истории КПСС. Москва : б.н., 1989. С. 337–340. Т. 2.
5. Красинский В.В. Защита государственного суверенитета: монография. М.: НОРМА, ИНФРА-М, 2017. 608 с.
6. Кошкина Е.Н. и др. Педагогика: семья, школа, общество. / Под общей редакцией проф. О.И. Кирикова. Воронежский государственный педагогический университет. Воронеж, 2009. Том 17.
7. Бочарова И.Е., Кошкина Е.Н. Место образования в социально-экономическом развитии страны в советский период. Труды Института системного анализа Российской Академии наук. 2020. С. 79–89.
8. Бочарова И.Е., Кошкина Е.Н. Влияние образования на социально-экономическое развитие страны в период с XVIII до начала XX века. Труды Института системного анализа Российской Академии наук. 2019. С. 17–28.
9. Кошкина Е.Н., Орлова Е.Р. Анализ реформ в сфере образования в прошлом и настоящем. В сборнике: Теория и практика экономики и предпринимательства. 2015. С. 232–237.
10. Комментарий к Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (постатейный) (Барabanова С.В., Пешкова (Белогорцева) Х.В., Баранов И.В., Менкенов А.В., Селезнева А.Х., Чернущ Н.Ю., Беляев М.А., Зенков М.Ю., Котухов С.А.).
11. Положение о всесоюзной ордена Ленина пионерской организации имени В.И. Ленина. (утв. Бюро ЦК ВЛКСМ 17.03.1967)
12. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательные системы: уровни и специфика проблем управления // Образовательная политика. 2011. №3 (53).
13. Пономарев П.Е. Образовательное пространство: Монография. М.: МАКС Пресс, 2014. 100 с.

References

1. Koshkina E.N., Orlova E.R., Bocharova I.E. Transformation of the Education Space of Russia (from the 11-th to the beginning of the 21-st centuries). Dubna, 2020. 123 p

2. *Sakharov A.N., L.E. Morozova, M.A. Rakhmatullin*, et others. History of Russia. [red.] F.N. Sakharova. Moscow: AST: Astrel: Transitkniga, 2006, Pp. 593–603, vol.1. From ancient times to the end of the XVIII century.
 3. *Zaorskaya I.Y., A.V. Demidov*, et others. National History. Moscow: Logos, 2002.
 4. *Donchenko V.N., L.S. Leonova*. Textbook on the History of the CPSU. Moscow: 1989, Pp. 337–340, vol.2 .
 5. *Krasinskiy V.V.* Protection of State Sovereignty: Monograph. M.: NORMA, INFRA-M, 2017, Pp. 608.
 6. *Koshkina E.N.* et al. Pedagogy: Family, School, Society. Collective Monograph/General edited by Dr. of Philosophy, Professor O.I. Kirikov; Voronezhsky State Pedagogical University. Voronezh, 2009. Vol. 17.
 7. *Bocharova I.E., E.N. Koshkina*. The Place of Education in Social and Economic Development of the Country in the Soviet Period, Works of the Institute for Systems Analysis RAS. 2020. Vol.70. Pp. 79–89.
 8. *Bocharova I.E., E.N. Koshkina*. Influence of Education to Social and Economic Development of the National in XVIII–XX centuries. Works of the Institute for Systems Analysis RAS. 2019. Vol.69. Pp. 17–28.
 9. Commentary to the Federal Law of December 29, 2012, No.273-FL «On Education in the Russian Federation» (by articles). (Barabanova S.V., Peshkova (Belogorodtseva) H.V., Baranov I.V., Menkenov A.V., Chernus N.Y., Belyaev M.A., Zenkov M.Y., Kotukhov S.A.
 10. *Koshkina E.N., Orlova E.R.* Analysis of the Reforms in the Sphere of Education in the Past and Nowadays. Collected Works: Theory and Practice of Economy and Business. 2015. Pp. 232–237.
 11. Regulation on the All-Union Order of Lenin Pioneer Organization named after V.I. Lenin. (Approved by the Bureau of the Komsomol Central Committee 17.03.1967).
 12. *Novikov A.M., Novikov D.A.* Educational Systems: Levels and Specificity of Management Problems// Educational Policy, 2011. No.3 (53)
 13. *Ponomarev R.E.* Educational Space: Monograph - M.: MAKS Press, 2014. 100 p.
-

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-258-260

КУДИНОВА Т.А.

кандидат филологических наук, сотрудник, Академия
ФСО России
E-mail: t.Kudinova77@mail.ru

KUDINOVA T.A.

Candidate of Philology, Employee, FSO Academy of Russia
E-mail: t.Kudinova77@mail.ru

**ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ СПЕЦИФИКЕ ПЕРЕВОДА
АНГЛИЙСКИХ ТРЕХКОМПОНЕНТНЫХ СУБСТАНТИВНЫХ ТЕРМИНОВ**

**TEACHING TRANSLATION PECULIARITIES OF ENGLISH THREE-COMPONENT SUBSTANTIAL TERMS
TO FUTURE MILITARY SPECIALISTS**

Данная статья посвящена обучению будущих военных специалистов специфике перевода английских трехкомпонентных субстантивных терминов систем безопасности. Представлены основные способы перевода трехкомпонентных терминов с учетом их семантико-синтаксической структуры. Сформулированы методические рекомендации для работы с многокомпонентной терминологией. Предложен ряд упражнений для развития навыков перевода многокомпонентных терминов.

Ключевые слова: многокомпонентный термин, английский язык, будущие военные специалисты, терминология систем безопасности, семантико-синтаксическая структура термина, способы перевода.

The article is devoted to teaching translation peculiarities of English three-component substantial terms of security systems to future military specialists. The main translation techniques of three-component terms, taking into account their semantic-syntactic structure, are presented, Methodological recommendations for working with multicomponent terminology are formulated. A number of exercises for developing translation skills of multicomponent terms are proposed.

Keywords: multicomponent term, English language, future military specialists, terminology of security systems, semantic-syntactic structure of the term, translation techniques.

Обучение переводу как средству овладения иностранным языком – одна из основных задач формирования компетенций будущего специалиста любого неязыкового, в том числе военного вуза. Основной целью обучения иностранному языку в военном вузе признается достижение будущими специалистами уровня практического владения иностранным языком, необходимого для его дальнейшего использования в профессиональной деятельности. Хорошая лингвистическая подготовка, частью которой являются переводческие умения и навыки, повышает профессиональную компетентность современного специалиста.

Качественный перевод терминов представляет основную трудность при изучении иностранного языка. Изучение структурной организации английских терминов систем безопасности показало, что в терминологии сложные понятия выражаются терминами, представляющими собой сложные слова или словосочетания [6]. Терминологические словосочетания, образованные синтаксическим способом, являются наиболее продуктивным средством структурного терминоподобия [1, с. 141].

В зависимости от количества компонентов и от характера отношений между ними различают двухкомпонентные и многокомпонентные термины.

Двухкомпонентные термины, как показали результаты нашего анализа, широко распространены в исследуемой терминологии и, как правило, не вызывают больших трудностей при переводе. Кроме того, двухкомпонентные термины, характеризующиеся более тесными структурно-семантическими отношениями

и функционирующими в качестве самостоятельных терминов-словосочетаний, являются основой для построения многокомпонентных терминов: *alarm system – security alarm system – security and fire alarm system.*

К особой сложности перевода относятся многокомпонентные термины, преобладание которых, по мнению М. Ю. Крапивинной и А. С. Фомиченко, «приводит к относительной эквивалентности перевода, в отличие от высокой эквивалентности перевода однокомпонентных терминов» [4, с. 171]. При обучении переводу необходимо ставить задачу достижения высокой эквивалентности.

Под многокомпонентным термином (далее МКТ) мы предлагаем понимать «полилексемное терминологическое сочетание устойчивого типа с числом раздельноформленных полнозначных компонентов более двух. Компонентом МКТ при этом считается однословная или аналитическая лексема» [2, с. 56]. Несмотря на эксплицитный характер семантики МКТ, значение терминологического словосочетания не является суммой значений всех его компонентов, отчего при переводе МКТ возникают определенные трудности.

Исследование показало, что из всех МКТ трёхкомпонентные термины являются основным способом образования английских терминов (после двухкомпонентных), применяемых в системах безопасности. Практические занятия с обучающимися показали, что структурная модель N+N+N, состоящая из трёх существительных, вызывает большие трудности при расшифровке заложенной в ней информации.

Целью настоящей работы является рассмотрение

семантико-синтаксической структуры английских трёхкомпонентных субстантивных терминов, построенных по модели N+N+N, обзор возможных способов перевода данных терминов и описание методики формирования основных навыков перевода МКТ систем безопасности.

Чтобы успешно перевести МКТ, «необходимо понять его структуру, правильно определить главное и зависимые слова, рассмотреть взаимосвязи между словами и адекватно передать их средствами другого языка. При переводе МКТ активно используются такие приемы, как: калькирование, перевод путем использования предлогов, родительного падежа, описательный перевод, подбор контекстуального значения, инверсия порядка компонентов в МКТ» [3, с. 59]. Освоение данных приемов перевода «составляет одну из главных задач методики обучения иностранному языку в профессиональной сфере. Однако использование буквального перевода, поиска эквивалентов и разъяснения содержания термина не всегда позволяет добиться грамотной перевода МКТ» [5, 954]. Основой грамотной методики обучения будущих военных специалистов переводу МКТ является знание их структуры.

Рассмотрим семантико-синтаксическую структуру модели N+N+N. (Табл. 1).

Данная таблица представляет собой схематическое отражение синтаксической соотнесённости и смысловых отношений между компонентами термина. Безусловно, тип смысловых связей влияет и значительно облегчает выбор оптимального варианта перевода данной синтаксической единицы.

Для реализации успешного перевода терминов необходимо рассмотреть способы перевода каждого типа модели семантико-синтаксической структуры трёхкомпонентных терминов в отдельности.

1. Тип модели «сложное определяющее + определяемое» широко представлен в терминологии систем безопасности и может переводиться следующим образом:

- существительное + прилагательное + существительное в родительном падеже: *operations staff of ficer* – сотрудник оперативного штаба, *night vision devices* – приборы ночного видения; *operations security measures* – меры оперативной безопасности;
- существительное + существительное в родительном падеже + существительное в родительном падеже: *intrus iondetection device* – устройство обнаружения вторжения; *traffic control post* – пост регулирования движения; *physical security equipment* – оборудование обеспечения (физической) безопасности;
- существительное + существительное в родительном падеже + предлог + существительное: *hand geometry recognition* – опознание (личности) по геометрии

ладони, *alarm annunciation system* – система оповещения о тревоге;

- существительное + предлог + прилагательное + существительное: *chain link fence* – ограждение из проволочной сетки (сетки-рабицы);
- существительное + предлог+ существительное + существительное в родительном падеже: *crime reduction program* – программа по сокращению преступности, *fragment retention film* – пленка для удержания осколков;
- сложное прилагательное + существительное: *security patrolvehicles* – охранно-патрульные автомобили; *military police report* – военно-полицейский отчет, *entry-control point* – контрольно-пропускной пункт.

При переводе данной модели на русский язык наблюдается тенденция к уменьшению количества компонентов терминологического сочетания за счет упрощения сложного определяющего:

- прилагательное + существительное: *vehicle security device* – противоугонный прибор, *crime prevention sensor* – охранный датчик;
- существительное + существительное в родительном падеже: *guard force personnel* – персонал охраны, *ammunition supply point* – склад боеприпасов;
- сложное существительное: *image capture sensor* – видеодатчик.

2. Тип модели «определяющее + сложное определяемое» может переводиться следующим образом:

- существительное+ прилагательное + существительное в родительном падеже: *target crime pattern* – картина преднамеренного преступления;
- существительное + предлог + прилагательное + существительное в родительном падеже: *callback security system* – система (управления доступом) с обратным соединением;
- прилагательное + существительное + существительное в родительном падеже: *employee identification badge* – идентификационный значок (штатных) сотрудников, *fence disturbance sensor* – сигнализационный датчик ограждения;
- существительное + существительное в родительном падеже + существительное в родительном падеже: *vulnerability risk assessment* – оценка риска поражаемости; *camera coverage area* – поле зрения камеры;
- существительное + существительное в родительном падеже + предлог + существительное: *verification access control* – контроль доступа с аутентификацией (посетителей), *panic alarm sensor* – датчик сигнализации о (возникновении) паники;
- существительное + предлог + существительное в родительном падеже + существительное в родительном падеже: *target reference point* – ориентир для (применения) средств поражения.

Таблица 1.

Типы моделей семантико-синтаксической структуры трёхкомпонентных терминов

| № | тип модели | пример |
|----|---|--|
| 1. | сложное определяющее + определяемое | (<i>terrorism counteraction</i>)+ <i>measures</i> – меры противодействия терроризму |
| 2. | определяющее + сложное определяемое | <i>all-weather</i> + (<i>perimeter road</i>) – всепогодная дорога по периметру |
| 3. | два самостоятельных определяющих + определяемое | <i>multirole</i> + <i>combat</i> + <i>aircraft</i> = (<i>multirole aircraft</i>), (<i>combat aircraft</i>) – многоцелевой боевой самолет |

Изучение данной модели позволило найти примеры, когда при переводе на русский язык происходит опущение определяющего, вследствие чего переводится только сложное определяемое:

– существительное + существительное в родительном падеже: *security escort vehicle* – автомобиль сопровождения.

3. Тип модели «два самостоятельных определяющих + определяемое» представлена небольшим количеством примеров и может переводиться как:

– прилагательное + прилагательное + существительное: *priority intelligence requirements* – приоритетная разведывательная информация, *brigade combat team* – бригадная боевая группа;

– прилагательное + существительное + существительное в родительном падеже: *career intelligence officer* – кадровый сотрудник разведки;

– существительное + прилагательное + существительное: *identification fingerprint card* – карточка дактилоскопической идентификации.

Для облегчения процесса перевода МКТ независимо от количества компонентов в качестве методических рекомендаций обучающимся можно предложить следующее:

1. Определите границы МКТ в составе предложения;

2. Найдите главное (определяемое) и зависимые (определяющие) компоненты в составе МКТ;

3. Определите тип семантико-синтаксической структуры МКТ;

4. Изучите основные приемы перевода МКТ;

5. Начиная перевод с главного слова, далее переводите зависимые компоненты, располагающиеся слева по отношению к главному компоненту.

После знакомства обучающихся с основными способами перевода каждого типа модели семантико-синтаксической структуры трёхкомпонентных терминов обучающиеся выполняют сначала более простые упражнения, а затем приступают к более сложным заданиям:

Task 1. Find the key components of the following terms: *access control system, alarm system controller, bug detection equipment, penetration detection system, fence intruder detection.*

Task 2. Choose the right translation of the following terms: *access control* (контроль доступа; контрольный доступ); *vehicle security* (автомобиль безопасности; безопасность автомобиля); *escort vehicle* (автомобиль сопровождения; сопровождение автомобиля).

Task 3. Translate the following terms: *security system, alarm system surveillance system, crime control, access control.*

Task 4. Define the type of the structural model of the following terms: *security support system; crime prevention sensor; danger alarm system; perimeter security sensor; brigade combat team.*

Task 5. Choose the right translation of the following terms:

| | |
|----------------------------------|--|
| 1. bomb detection equipment | 1. обнаружение вторжения по периметру |
| 2. drug detection device | 2. пожарный датчик |
| 3. perimeter intrusion detection | 3. система обнаружения вторжения |
| 4. intruder detection system | 4. средства обнаружения взрывных устройств |
| 5. fire detection device | 5. прибор обнаружения наркотиков |

Task 6. Translate the following terms: *data access control, access control card, intrusion detection sensor, intrusion alarm system, access management system.*

Разработанные рекомендации и упражнения представляют собой подготовленный методический материал, который возможно применять при обучении переводу специальных текстов.

С учётом анализа различных способов перевода трёхкомпонентных терминов, образованных по модели N+N+N, на русский язык, а также на основании практики преподавания и анализа многокомпонентной терминологии систем безопасности в английском и русском языках, можно заключить, что обучение будущих военных специалистов специфике перевода многокомпонентной терминологии требует хорошо продуманной учебной программы, высокой компетентности преподавателя в данной области перевода, необходимой учебно-методической базы и соответствующего количества учебных часов.

Библиографический список

1. Гринева С.В. Введение в терминоведение. М.: Московский Лицей, 1993. 309 с.
2. Кудинова Т.А. Структурно-семантические особенности многокомпонентных терминов в подязыке биотехнологий (на материале русского и английского языков): дис. ... канд. филол. наук. Орел, 2006. 245 с.
3. Кулешова В.М. Введение в теорию и практику перевода научно-технической литературы: курс лекций. Минск: БГУ, 2001. 59 с.
4. Крапивина М. Ю., Фомиченко А. С. Специфика перевода английских терминов в профессионально-ориентированном тексте // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13. Вып. 2. С. 170–173.
5. Лутфуллина Г.Ф. Обучение студентов неязыковых вузов структурному методу перевода терминов в текстах экологической тематики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14. Вып. 3. С. 953–958.
6. Field Manual No. 3-19.30. Physical Security. Washington. 2001. 317 p.

References

1. Grineva S.V. Introduction to terminology. M.: Moscow Lyceum, 1993. 309 p.
2. Kudinova T.A. Structural and semantic features of multicomponent terms in the sublanguage of biotechnology (based on Russian and English languages): dis. ... cand. philol. sciences. Orel, 2006. 245 p.
3. Kuleshova V.M. Introduction to the theory and practice of scientific and technical literature translation: a course of lectures. Minsk: BGU, 2001. 59 p.
4. Krapivina M. Yu., Fomichenko A. S. The specifics of the translation of English terms in a professionally oriented text // Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2020. Vol. 13. Issue. 2. Pp. 170–173.
5. Lutfullina G.F. Teaching Structural Method of Ecological Terms Translation to Non-Linguistic Students // Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2021. Vol. 14. Issue. 3. Pp. 953–958.
6. Field Manual No. 3-19.30. Physical Security. Washington. 2001. 317 p.

КУЛАГИНА Т.И.

аспирант, ассистент, кафедра лингвистики и перевода,
Тульский государственный университет
E-mail: tik71357@yandex.ru

KULAGINA T.I.

PhD Student, Teaching Assistant, Department of Linguistics
and Translation, Tula State University
E-mail: tik71357@yandex.ru

**ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ
УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**FORMATION OF NON-LINGUISTIC STUDENTS' FOREIGN-LANGUAGE EDUCATIONAL
AND COGNITIVE COMPETENCE THROUGH THE LEXICAL APPROACH**

В статье рассматриваются вопросы формирования иноязычной учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей. Раскрывается содержание данной компетенции. Подчеркивается важность овладения студентами неязыковых специальностей иноязычной учебно-познавательной компетенцией в свете реализации концепции обучения в течение жизни. Исследуются возможности лексического подхода как средства формирования указанной компетенции.

Ключевые слова: иноязычная учебно-познавательная компетенция, студенты неязыковых специальностей, обучение в течение жизни, учебные умения, лексический подход.

The article focuses on the formation of non-linguistic students' foreign-language educational and cognitive competence. The definition of the competence is provided, and its components are identified. The importance of the development of non-linguistic students' foreign-language educational and cognitive competence is highlighted due to the promotion of lifelong learning. The possibility of using the lexical approach to form the competence is considered.

Keywords: foreign-language educational and cognitive competence, non-linguistic students, lifelong learning, learning skills, lexical approach.

Актуальность статьи обусловлена потребностью будущих специалистов в овладении навыками осуществления самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Такая деятельность сопровождает нацеленного на успех профессионала в течение всего периода его личностно-профессионального развития и является необходимым условием реализации концепции обучения в течение жизни. В сфере освоения иностранного языка речь идёт о формировании иноязычной учебно-познавательной компетенции: после окончания вуза нужно не только поддерживать, но и при необходимости повышать уровень владения иностранным языком и, таким образом, успешно решать профессиональные задачи, требующие его применения.

Целью данной статьи является определение целесообразности применения лексического подхода в качестве средства формирования иноязычной учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: определить содержание иноязычной учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей с опорой на существующие исследования; обосновать необходимость ее формирования на занятиях по иностранному языку; раскрыть основные принципы лексического подхода М. Льюиса; экспериментально проверить эффективность использования данного подхода в учебном процессе с точки зрения формирования иноязычной учебно-познавательной компетенции.

Обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей на современном этапе предпо-

лагает формирование иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности студентов осуществлять общение на иностранном языке. Выпускники бакалавриата должны обладать сформированными коммуникативными умениями и навыками иноязычного общения, что позволит им в будущем эффективно осуществлять речевую коммуникацию в профессиональной и научной сфере.

В то же время процесс преподавания иностранного языка в вузе сопровождается рядом объективных трудностей: большой наполняемостью учебных групп, разноуровневой языковой подготовкой студентов, ограниченным количеством часов, отведенных на изучение иностранного языка. Следует также признать, что невозможно обучить студентов иностранному языку на всю жизнь, поскольку уровень владения языком имеет тенденцию к снижению при отсутствии регулярной работы с языковым материалом. В этой связи одна из основных задач преподавателя – научить студентов самостоятельно работать, правильно использовать имеющиеся информационные ресурсы, расширять свои знания о системе языка, рационально распределять временные ресурсы для поддержания и повышения уровня владения иностранным языком, не теряя при этом познавательного интереса и мотивации. Именно при условии формирования у студентов способности к эффективному осуществлению учебно-познавательной деятельности в сфере изучения иностранного языка возможно достижение поставленной цели обучения иностранному языку в вузе и дальнейшая реализация концепции «образования в течение всей жизни».

В исследованиях, посвященных компетентностному подходу, выделяют особый вид компетенции – учебно-познавательную, которая отражает общую способность человека учиться и обеспечивает эффективность усвоения любой дисциплины. А.В. Хуторской считает, что учебно-познавательная компетенция включает элементы логической, методологической, общеучебной деятельности (способы целеполагания, планирования, реализации намеченного, анализа, рефлексии, самооценки результатов познания) [7, с. 13]. Е.Г. Тарева отмечает интегративный характер учебной компетенции, под которой она понимает готовность и способность личности (выраженные в ее умениях, свойствах и качествах), позволяющие ей полноценно и эффективно осуществлять учебную деятельность [6, с. 57].

Вместе с тем ряд исследователей подчёркивает, что специфика учебно-познавательной компетенции может быть обусловлена характером конкретного предмета и способствует эффективному осуществлению деятельности в данной предметной области.

И.Л. Бим одной из первых выделила учебно-познавательный компонент «в составе иноязычной коммуникативной компетенции, указав на необходимость развития у учащихся специальных умений самостоятельного изучения иностранного языка и культур» [1]. Н.Ф. Коряковцева определяет учебно-познавательную компетенцию как «способность изучающего иностранный язык к самостоятельному управлению своей учебной деятельностью в данной предметной области, которая выражается в осознанном самостоятельном целеполагании и постановке учебной задачи, выборе средств и способов изучения иностранного языка, самооценке процесса и результата коммуникативной и учебной деятельности и включает обобщенные деятельностные, общеучебные и специальные учебные умения, которые составляют обязательный компонент содержания обучения иностранному языку» [5, с. 12].

Н.В. Елашкина под учебной компетенцией понимает «способность и готовность обучающегося к эффективной учебной деятельности по усвоению иностранного языка как средства межкультурного общения. При этом она отмечает рационализирующее влияние, которое оказывает учебная компетенция на весь процесс овладения иноязычным общением как в рамках целенаправленного обучения, так и за его пределами» [4, с. 91]. Под учебно-познавательным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции студентов С.А. Денисова в своей работе понимает «способность осуществлять самостоятельную познавательную и учебную деятельность в области изучения иностранного языка и культуры» [3, с. 11].

Следует отметить, что рассматриваемый нами вид компетенции, который способствует эффективному осуществлению продуктивной учебно-познавательной деятельности, обозначается различными исследователями как «учебная компетенция», «учебно-познавательная компетенция», «самообразовательная компетенция». В рамках нашего исследования мы будем оперировать термином «иноязычная учебно-познавательная компетенция», который, основываясь на рассмотрении существующих исследовательских подходов, а также на собственном видении проблемы, определим как способность и готовность эффективно осуществлять

учебно-познавательную деятельность в сфере изучения иностранного языка, в том числе и самостоятельно.

Специфика и структура иноязычной учебно-познавательной компетенции обусловлены особенностями учебно-познавательной деятельности студентов, направленной на овладение иноязычным общением.

В ходе исследования нами были выделены три компонента иноязычной учебно-познавательной компетенции: мотивационный, когнитивно-деятельностный и рефлексивно-оценочный. Мотивационный компонент характеризуется наличием познавательного интереса и мотивации к изучению иностранного языка. В состав рефлексивно-оценочного компонента мы включаем сформированные умения рефлексивного анализа, самоконтроля и самокоррекции процесса овладения иностранным языком; умения самооценки выполняемых самостоятельно языковых и речевых действий.

Когнитивно-деятельностный компонент включает наличие предметных знаний; сформированных учебных умений, необходимых для эффективного освоения иностранного языка, в том числе и в процессе самостоятельной работы студентов. В рамках данного компонента мы выделили две группы учебных умений: умения организации самостоятельной деятельности и специальные учебные умения.

Остановимся подробнее на вопросе формирования специальных учебных умений, которые необходимы для овладения такой предметной областью как иностранный язык. Специальные учебные умения необходимо формировать в процессе осуществления различных видов речевой деятельности и освоения системы языка в рамках учебных занятий.

На основе анализа научной литературы мы выделили следующие специальные учебные умения студентов, которые, по нашему мнению, подлежат формированию на занятии иностранным языком в вузе:

- 1) умение создавать среду, способствующую эффективному овладению иностранным языком (в том числе с помощью современных информационных технологий);
- 2) умение пользоваться справочными материалами, словарями (в том числе электронными), лингвистическими корпусами текстов;
- 3) умение искать и выделять в тексте лексические единства и грамматические конструкции;
- 4) умение исследовать лексические единицы путем уточнения значения слова с опорой на контекст, выявления типичной сочетаемости, анализа грамматического оформления слова, его произношения и прагматической функции;
- 5) умение рационально организовывать запоминание языкового материала (в том числе с помощью ведения учебного словаря) и осуществлять его актуализацию.

В качестве методической основы формирования выделенных специальных учебных умений мы выбрали лексический подход, теоретические основы которого были заложены М. Льюисом и развиты в работах Х. Деллара, Э. Уолкли, Л. Селивана и др.

Лексический подход акцентирует внимание преподавателей на ключевой роли лексики в организации и структуре речи [9, р. 159]. В его основе лежит принцип сочетаемости, которая рассматривается как главное

условие успешной коммуникации. Сочетаемость представляется как свойство единиц языка, позволяющее им соединяться друг с другом и образовывать единицы высшего уровня [2, с. 30].

М. Льюис указывает на то, что основная задача, которая стоит перед учащимися в ходе изучения ими иностранного языка, заключается в освоении определенных лексических единств, устойчивых фраз и словосочетаний (chunks), которые будут в готовом виде храниться в памяти. Студенты должны научиться распознавать и воспроизводить в речи готовые лексические единства, подходящие по контексту. Преимущества использования в речи готовых лексических единств заключается в том, что они точно передают мысль и облегчают процесс восприятия сообщения на иностранном языке партнером по коммуникации. Благодаря им студент не тратит много времени на обдумывание того, как построить высказывание на иностранном языке, а может сосредоточиться на его смысловом содержании. Таким образом, от степени развития лексических навыков студентов и их способности работать с лексическими единствами напрямую зависит то, насколько грамотной и беглой будет их речь на иностранном языке.

Большую роль в концепции лексического подхода играют коллокации, которые представляют собой устойчивые частотные сочетания. Их изучение исключительно важно, поскольку учащиеся могут встретить такие сочетания в разных контекстах и ситуациях общения.

Работа с лексическими единицами в рамках лексического подхода носит комплексный характер, благодаря чему учащиеся получают информацию об особенностях употребления слов, их функционировании в рамках определенной коммуникативной ситуации и в составе грамматических конструкций [8, р. 18].

В то же время исследователи подчеркивают, что способность эффективно оперировать большим количеством лексических единств является результатом восприятия достаточного количества аутентичных образцов речи на иностранном языке. Именно качество и количество материала, с которым сталкивается студент при осуществлении рецептивных видов речевой деятельности, влияет на расширение словарного запаса учащегося, а значит и на беглость речи [9, р. 175]. Аутентичные тексты являются первичным источником частотных лексических единств. При этом в процессе ознакомления с текстом студенты, понимая непосредственный смысл высказывания, зачастую не обращают внимания на конкретные выражения, использованные в тексте, потому что они не несут информации, необходимой для выполнения определенного задания. Способность замечать лексические единства в текстах является необходимым условием к аккумуляции слов в долговременной памяти в виде готовых лексических единств, которые затем могут извлекаться из памяти для продуцирования речи на иностранном языке.

С целью проверки эффективности использования лексического подхода для формирования специальных учебных умений студентов нами было проведено исследование, в котором приняли участие студенты первого курса бакалавриата Тульского государственного университета (N=91), обучающиеся на направлениях «Реклама и связи с общественностью» и «Социология». Были сформированы: контрольная группа (подгруппы

по 15, 13 и 16 человек) и экспериментальная группа (подгруппы по 17, 14 и 16 человек). Все группы студентов изучали учебную дисциплину «Иностранный язык» (английский язык). В контрольной группе процесс изучения иностранного языка осуществлялся в рамках традиционной практики преподавания. В экспериментальной группе работа с материалом учебного пособия была дополнена упражнениями, разработанными на основе принципов лексического подхода и направленными на формирование специальных учебных умений студентов.

На начальном этапе эксперимента было важно получить представление об исходном уровне знаний иностранного языка студентов-первокурсников – насколько хорошо они владеют базовыми лексическими единицами интересующей нас тематики. В ходе тестирования применялись два типа заданий: на установление значения слова и на проверку знания сочетаемости слов и частотных коллокаций. В ходе анализа результатов входного тестирования мы пришли к выводу, что студенты довольно успешно справились с заданиями на установление значения слова. Однако задания на проверку знания сочетаемости слов и частотных коллокаций как при выборе варианта ответа, так и при заполнении пропусков у большинства студентов вызвали значительные трудности: только 43 % студентов смогли справиться с такими заданиями, выполнив их без ошибок или с небольшим количеством ошибок.

На формирующем этапе студенты экспериментальной группы познакомились с понятиями «лексическая сочетаемость», «лексическое единство (chunk)», «коллокация». В ходе беседы была обоснована важность усвоения иноязычной лексики в виде лексических единств, необходимость знания сочетаемости лексических единиц для формирования навыков беглой и грамотной речи на иностранном языке. На конкретных примерах студентам были продемонстрированы основные принципы работы с электронными словарями и лингвистическими корпусами текстов на предмет уточнения значения слова, выявления его типичной сочетаемости, анализа грамматического оформления изучаемой лексической единицы, ее произношения и т.д. Также мы обратили внимание студентов на важность ведения ученических словарей, фиксации в них значения лексической единицы, коллокаций, примеров употребления слова.

Для достижения целей исследования нами были разработаны дополнительные лексические упражнения к текстам базового учебного пособия на основе принципов лексического подхода М. Льюиса.

Предтекстовый этап включал ознакомление студентов с новой лексикой, в том числе с лексическими единствами, которые встретятся в тексте. Также им предлагалось ответить на общие вопросы по тематике текста, благодаря чему происходила активизация ранее изученной лексики и создавались дополнительные возможности для ознакомления студентов с новыми лексическими единицами.

На этапе непосредственной работы с текстом было необходимо показать студентам, что понимание содержащейся в тексте информации не равняется способности замечать лексические единства и использовать их в собственной речи. В зависимости от характера новой

лексической единицы студентам было предложено уточнить значение слова с опорой на контекст, подобрать антонимы, синонимы и наиболее частотные коллокации, проанализировать форму слова, его произношение, определить коннотацию и регистр, рассмотреть другие слова, входящие в данное словообразовательное гнездо. Для осуществления лексического анализа студенты пользовались электронными словарями и лингвистическими корпусами.

С целью развития умений студентов искать и выделять в тексте лексические единства, а также их исследовать мы использовали следующие упражнения:

- вставить пропущенные слова в предложения из текста;
- соотнести слова в колонках, чтобы получились коллокации, встречающиеся в тексте;
- дополнить ряд частотных коллокаций подходящим словом из текста.
- ответить на вопросы, целью которых является изучение различных аспектов функционирования встреченных в тексте лексических единиц, например: Can you think of other verbs that go with 'exams'? What is the verb form of 'complaint'? What is the difference between 'effective' and 'efficient'?

На послетекстовом этапе важной задачей стало создание условий для эффективного запоминания и активизации изученной лексики. Одним из наиболее эффективных упражнений стал пересказ с опорой на встретившиеся в тексте лексические единства. Также студентам было предложено обсудить утверждения и ответить на вопросы, составленные на основе текста и содержащие изучаемые лексические единицы, например: What is the best way to make friends? Do you have any long-distance friends? Do you agree that good friends don't always have everything in common? How do you maintain a good friendship? В ходе выполнения данных упражнений мы поощряли студентов многократно перечитывать текст, задавать вопросы относительно употребления изучаемых лексических единиц, активно пользоваться новой лексикой.

В целях повышения мотивации студентов и создания дополнительных возможностей для иноязычного общения студентам была предоставлена возможность поделиться своими мыслями и чувствами относительно проблем, затронутых в тексте, в ходе обсуждения на занятии.

После окончания работы с текстом студенты периодически возвращались к нему, выполняя упражнения на заполнение пропусков. Также для закрепления в памяти изученных лексических единиц студентам было предложено воспользоваться сервисом "Quizlet", который предоставляет возможность создания учебных карточек и последующей отработки и повторения материала в серии упражнений, генерируемых системой на основе созданных карточек (<https://quizlet.com/>).

Осуществление студентами более глубокого анализа текста с точки зрения представленного в нем аутентичного языкового материала преследовало несколько целей. Во-первых, в ходе выполнения разработанных нами упражнений у студентов появились дополнительные возможности использования изучаемых лексических единиц в речи. Во-вторых, студенты учились замечать в текстах лексические единства, анализиро-

вать их с помощью толковых словарей и лингвистических корпусов, фиксировать полученную информацию в ученических словарях. Тем самым была заложена база для самостоятельного осуществления студентами анализа аутентичного текста на предмет представленных в нем лексических единств.

После разбора нескольких текстов совместно с преподавателем студентам было предложено самостоятельно выделить в подлежащем изучению тексте учебного пособия те лексические единства, которые, на их взгляд, являются наиболее интересными и полезными для обогащения словарного запаса. Далее выбор студентов подлежал обсуждению на занятии, где преподаватель при необходимости обращал внимание на те коллокации, которые студенты упустили из виду. На этом этапе было важно обратить внимание студентов на те лексические единства, которые им частично знакомы, но которые не воспринимаются ими как единое целое, вследствие чего они не узнают их в тексте и не могут воспроизводить в собственной речи, например, to gain confidence, to make good leaders, to break out of your comfort zone, to make an effort. Окончание формирующего этапа сопровождалось самостоятельной работой студентов с аутентичным текстом. Предварительно на занятии со студентами были обозначены ресурсы, которые можно использовать для подбора аутентичных текстов, в том числе адаптированных под определенный уровень. Например, <https://learnenglish.britishcouncil.org/>, <https://breakingnewsenglish.com/index.html>, <https://www.english-online.at/index.htm>. Студентам было предложено найти текст интересующей их тематики на английском языке, выделить в нем лексические единства, которые кажутся студентам наиболее интересными и полезными, проработать незнакомые слова следуя схеме, используемой во время занятий, с заполнением ученических словарей. На занятии студенты представляли краткий обзор текста с использованием новых слов и выражений, а также знакомили одноклассников с наиболее интересными лексическими единствами, которые они встретили в тексте.

На этом этапе эксперимента было отмечено улучшение умения студентов искать и выделять в тексте лексические единства; умения исследовать лексические единицы; умение рационально организовывать запоминание языкового материала и осуществлять его активизацию; умения пользоваться электронными словарями и лингвистическими корпусами текстов.

В контрольной группе процесс преподавания был построен на основе работы с текстами базового учебного пособия, но не выходил за рамки лексических и коммуникативно-ориентированных упражнений, представленных в нем.

По окончании эксперимента студентам контрольной и экспериментальной групп было предложено написать лексический тест по изученному материалу и эссе на одну из рассмотренных тем. В лексический тест мы включили задания на знание сочетаемости новых лексических единиц.

По завершении тестирования были получены следующие результаты: в контрольной группе 11 % студентов выполнили задания без ошибок, 46 % допустили небольшое количество ошибок, 43 % справились с заданиями неудовлетворительно; в экспериментальной группе 23% студентов выполнили задания без ошибок,

54% допустили небольшое количество ошибок, 23% справились с заданиями неудовлетворительно. Анализ выполненных студентами письменных работ показал, что при написании эссе на изученные темы студенты экспериментальной группы по сравнению со студентами контрольной группы активнее использовали новую тематическую лексику, допускали меньше ошибок в сочетаемости слов, что позволило им более естественно выразить свои мысли и идеи на иностранном языке.

На основании полученных данных можно заключить, что применение в учебном процессе дополнительных упражнений, разработанных на основе лексического подхода М. Льюиса, повышает эффективность учебно-познавательной деятельности студентов на занятии иностранным языком, что, в свою очередь, способствует развитию их иноязычной коммуникативной компетенции.

Таким образом, одним из условий достижения поставленной цели обучения иностранному языку

студентов неязыковых специальностей является формирование и развитие иноязычной учебно-познавательной компетенции студентов, под которой мы понимаем способность и готовность эффективно осуществлять учебно-познавательную деятельность в сфере изучения иностранного языка, в том числе и самостоятельно. В качестве одного из элементов иноязычной учебно-познавательной компетенции мы выделили специальные учебные умения, которые необходимы для овладения такой предметной областью как иностранный язык и обусловлены ее особенностями. Средством формирования специальных учебных умений стало применение дополнительных лексических упражнений, разработанных на основе лексического подхода М. Льюиса, во время занятия иностранным языком. Их использование в учебном процессе способствовало развитию специальных учебных умений студентов и в целом повышению эффективности их учебно-познавательной деятельности, направленной на освоение иностранного языка.

Библиографический список

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 11–15.
2. Влавацкая М.В. Комбинаторная семасиология (семантика и сочетаемость слов) // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7(19). С. 29–34.
3. Денисова С.А. Методика формирования учебно-познавательного компонента иноязычной коммуникативной компетенции студентов на основе информационных и коммуникационных технологий (английский язык, направление подготовки «Лингвистика»). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2015. 24 с.
4. Елашкина Н.В. Специфика учебной компетенции при дистанционной форме обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе // Учёные записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2017. Т. 12. № 2. С. 88–95.
5. Коряковцева Н.Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимся на базе развития продуктивной учебной деятельности: общеобразовательная школа. Автореф. дис. ... док. пед. наук. Москва, 2003. 52 с.
6. Тарева Е.Г. Системообразующая функция учебной компетенции в лингводидактической модели иноязычной коммуникативной компетенции // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы: Сборник научных статей / Под редакцией Л.Г. Викуловой, А.А. Колесникова. Москва: Языки Народов Мира, 2021. С. 55–63.
7. Хуторской А.В. Модель компетентностного образования // Высшее образование сегодня. 2017. № 12. С. 9–16.
8. Dellar H., Walkley A. Teaching Lexically. London: DELTA Publishing, 2016. 152 p.
9. Lewis M. Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach. Boston: Thomson Heinle Language Teaching Publications ELT, 2000. 248 p.

References

1. Bim I.L. Learner-centered approach as a basic strategy for school reform // Foreign languages at school. 2002. № 2. Pp.11–15.
2. Vlavskaia M.V. Combinatorial semasiology (semantics and collocability of words) // The world of science, culture and education. 2009. № 7(19). Pp. 29–34.
3. Denisova S.A. Formation of educational and informative component of the foreign-language communicative competences of students on the basis of modern information and communication technologies (English, linguistic students). Abstract of PhD thesis. Moscow, 2015. 24 p.
4. Elashkina N.V. The importance of educational competence when studying foreign languages at a technical university with the help of the Internet // Scientific notes of Transbaikal State University. Series: Pedagogy. 2017. Vol. 12. № 2. Pp. 88–95.
5. Koriakovtseva N.F. The theoretical framework for learning foreign language at school by enhancing students' productive learning. Abstract of doctoral thesis. Moscow, 2003. 52 p.
6. Tareva E.G. The core function of educational competence in the linguo-didactic model of foreign language communicative competence // Intercultural multilingual education as a factor of social transformations: emergence and development of school of thought: Collection of scientific papers / Ed. L.G. Vikulova, A.A. Kolesnikov. Moscow: Languages of the world, 2021. Pp. 55–63.
7. Khutorskoy A.V. The competency-based educational model // Higher education today. 2017. № 12. Pp. 9–16.
8. Dellar H., Walkley A. Teaching Lexically. London: DELTA Publishing, 2016. 152 p.
9. Lewis M. Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach. Boston: Thomson Heinle Language Teaching Publications ELT, 2000. 248 p.

УДК 378.091

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-266-274

ЛИДИНФА Е.П.

кандидат экономических наук, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: lidinfa2010@yandex.ru

БАРАНОВА С.В.

кандидат экономических наук, кафедра финансов и бухгалтерского учета, предпринимательства и сервиса, Национальный институт бизнеса
E-mail: svet-svetlanabar@yandex.ru

ЧЕРНУХИНА Г.Н.

кандидат экономических наук, заведующий кафедрой коммерции и торгового дела, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
E-mail: gg1604@mail.ru

LIDINFA E.P.

PhD in Economics, Department of Vocational Training and Business, Orel State University
E-mail: lidinfa2010@yandex.ru correctly

BARANOVA S.V.

PhD in Economics, Department of Finance and Accounting, Entrepreneurship and Service, National Institute of Business
E-mail: svet-svetlanabar@yandex.ru

CHERNUKHINA G.N.

PhD in Economics, Head of the Department of Commerce and Trade, Moscow Financial and Industrial University "Synergy"
E-mail: gg1604@mail.ru

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВОГО РЕСУРСА

DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION AND MODERN TRENDS IN THE PREPARATION OF HUMAN RESOURCES

В научной статье представлены аналитические аспекты трансформации подготовки профессиональных кадров под влиянием современных технологических укладов, изменяющихся требований рынка труда и запросов экономики.

В настоящее время, в фокусе внимания находятся вопросы поиска наиболее эффективных путей преобразования образовательных учреждений, активизации применения инновационных педагогических приемов, направленных на формирование не только профессионального видения выпускника, и овладения им профессиональными навыками, но и приобретения гибких навыков реализации поставленных задач в условиях высокого уровня цифровизации всех отраслей экономики и сфер общества.

Ключевые слова: цифровое взаимодействие, профессиональная культура, сетевое взаимодействие, кадровый потенциал.

The scientific article presents analytical aspects of the constant transformation of professional training under the influence of modern technological structures, changing labor market requirements and economic demands. Currently, the focus of attention is on the search for the most effective ways to transform educational institutions, the activation of the use of innovative pedagogical techniques aimed at forming not only the professional vision of the graduate, and mastering professional skills, but also acquiring flexible skills to implement the tasks set in conditions of a high level of digitalization of all sectors of the economy and spheres of society.

Keywords: digital interaction, professional culture, networking, human resources.

Стратегические задачи, стоящие перед современным обществом в области осознания необходимости приобретения цифровых компетенций находят свое отражение в различных нормативных документах, изданных на протяжении последних 5-ти лет и четко определяющих вектор развития в данном направлении.

В соответствии с Указом Президента РФ от 07.05.2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» разработана Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [1, 5]. Значимость формирования цифровых навыков всех современных специалистов находит отражение в реализации одного из направлений – «Кадры для цифровой экономики» [5]. Основной задачей проекта становится не только подготовка квалифицированных кадров в сфере ИТ и информационной безопасности, но и создание новых возможностей и мотивации для получения циф-

ровых компетенций всеми обучающимися, независимо от отраслевой профессиональной принадлежности.

Усиление внимания к данной проблематике обусловлено необходимостью не только формирования цифровых компетенций, но и общей цифровой профессиональной культуры обучающегося, выпускника, современного специалиста и гражданина.

При кажущейся многоаспектности и обширности изучения вопросов формирования компетентностной модели выпускника современного образовательного учреждения вопросы изучения основ формирования его профессиональной цифровой культуры недостаточно раскрыты. Исследования в области формирования цифровой культуры лишь приобретают свою актуальность в связи с чем, являются наиболее значимыми и интересными как для ученых, так и для педагогов, реализующих образовательный процесс.

С целью формирования теоретического понимания

и осознания самого понятия цифровая профессиональная культура на рисунке 1 отразим авторское видение, опубликованное ранее в научных работах [12].

Особую актуальность исследования в данном направлении приобретают с 2018 года, когда основной точкой приложения внимания ученых экономистов и специалистов практиков явился ранее представленный нормативный акт [8, 9, 10, 13]. В этом контексте можно сказать, что традиционные профессиональные знания и умения выпускников образовательных учреждений, должны рассматриваться уже как базис для осуществления профессиональных задач.

В то время как цифровая культура является основным этапным элементом становления профессионалов нового поколения, которые независимо от сферы деятельности четко осознают изменение приоритетов на делегирование, сотрудничество и быстроту внедрения технологических инноваций. Сложившиеся запросы общества отражаются в уровне социально-экономического развития, а также использовании современной техники и технологий. Особое значение в свете новых задач приобретает разработка эффективных путей подготовки кадрового потенциала, посредством решения текущих отраслевых проблем с широким внедрением элементов цифровизации (рисунок 2).

Цифровая профессиональная культура является неотъемлемым элементом современного специалиста, приобретая наибольшую актуальность при выполнении профессиональных задач в области реализации управленческих функций.

Федеральный проект «Цифровое государственное управление» реализуется в рамках государственной программы «Информационное общество», основные направления определены Указом Президента РФ от 21.07.2021 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [2, 7].

Распоряжением Правительства РФ от 22.11.2021 г. № 2998-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации государственного управления» утверждаются приоритеты цифрового управления, включающие:

- искусственный интеллект;
- цифровые данные;
- интернет вещей [3].

Закрепленные правовыми документами цели и задачи цифровой трансформации государственного управления, не могут не найти отражения в изменении педагогических подходов при подготовке современных специалистов.

Обращаясь к проблематике диверсификации стратегических рисков при реализации проектных задач цифровой трансформации управления видится в значимости деятельности образовательных учреждений и необходимости их участия в нивелировании на этапе подготовки специалистов по направлению «Экономика и управление» (рисунок 3).

Переход к профессиональным стандартам и определению видов профессиональной деятельности являлся первым этапом изменения подходов в подготовке специалистов экономических специальностей и управленческих структур. Именно на данном этапе произошло изменение подходов в области преподавания дисциплин профессионального блока, где основными методическими задачами стали формирование профессиональных компетенций, навыков и умений, а также способность выполнения основных профессиональных задач, которые входят в состав компетенций.

В аспекте реализации цифровых форматов профессионального взаимодействия, создания автоматизированных рабочих мест и разработки четких требований к предоставлению, обобщению и систематизации данных имеет место активное использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

Первично их активное применение было вызвано факторами внешнего воздействия и резкого перехода на удаленный режим взаимодействия с обучающимися при пандемии COVID-19 в 2020 году. Это не отрицает факт использования данных методик ранее, но масштабность применения, на наш взгляд, была обусловлена именно создавшимися условиями.



Рис. 1. Современные подходы к формированию цифровой профессиональной культуры (авторское видение)

Современные аспекты развития и реализации образовательного процесса уверенно диктуют необходимость использования различных форм обучения, где на первое место выходят дистанционные и он-лайн форматы, видео-конференции и иные формы взаимодействия. Это актуализирует необходимость наличия цифровых навыков для получения образовательной информации и использования цифрового пространства для трансляции умений и знаний.

Возможность первичных навыков удаленного взаимодействия и создает предпосылки для формирования цифровой культуры обучающегося, а использование цифровых форматов при преподавании профессиональных дисциплин является эффективным методом погружения в цифровую профессиональную среду.

Реализация образовательного процесса для достижения целевых установок Профессиональных стандартов (рисунок 3) опосредует цифровое взаимодействие и необходимость получения первичных цифровых навыков в процессе обучения. Игнорирование современных

установок в области цифровизации и приоритетных направлений Стратегического развития РФ на уровне реализации образовательного процесса негативно скажется на профессиональных качествах выпускников и ограничит их личностные и профессиональные возможности на современном рынке труда.

Отсюда, неоспорим тот факт, что наибольшее значение использования информационно-коммуникационных технологий проявляется при преподавании дисциплин предметной области, направленных на освоение профессиональных компетенций и формирование навыков выполнения задач будущего специалиста согласно заявленным трудовым функциям.

Использование удаленных форм образовательного воздействия подразумевает применение инновационных технологий представления обучающей информации и способов взаимодействия как между обучающимися, так и преподавателем. Стандартные формы взаимодействия в процессе реализации дистанционных обучающих форматов представлены на рисунке 4.



Рис. 2. Цифровая трансформация государственного управления: задачи, проблемы, вызовы и стратегические риски (авторское видение).

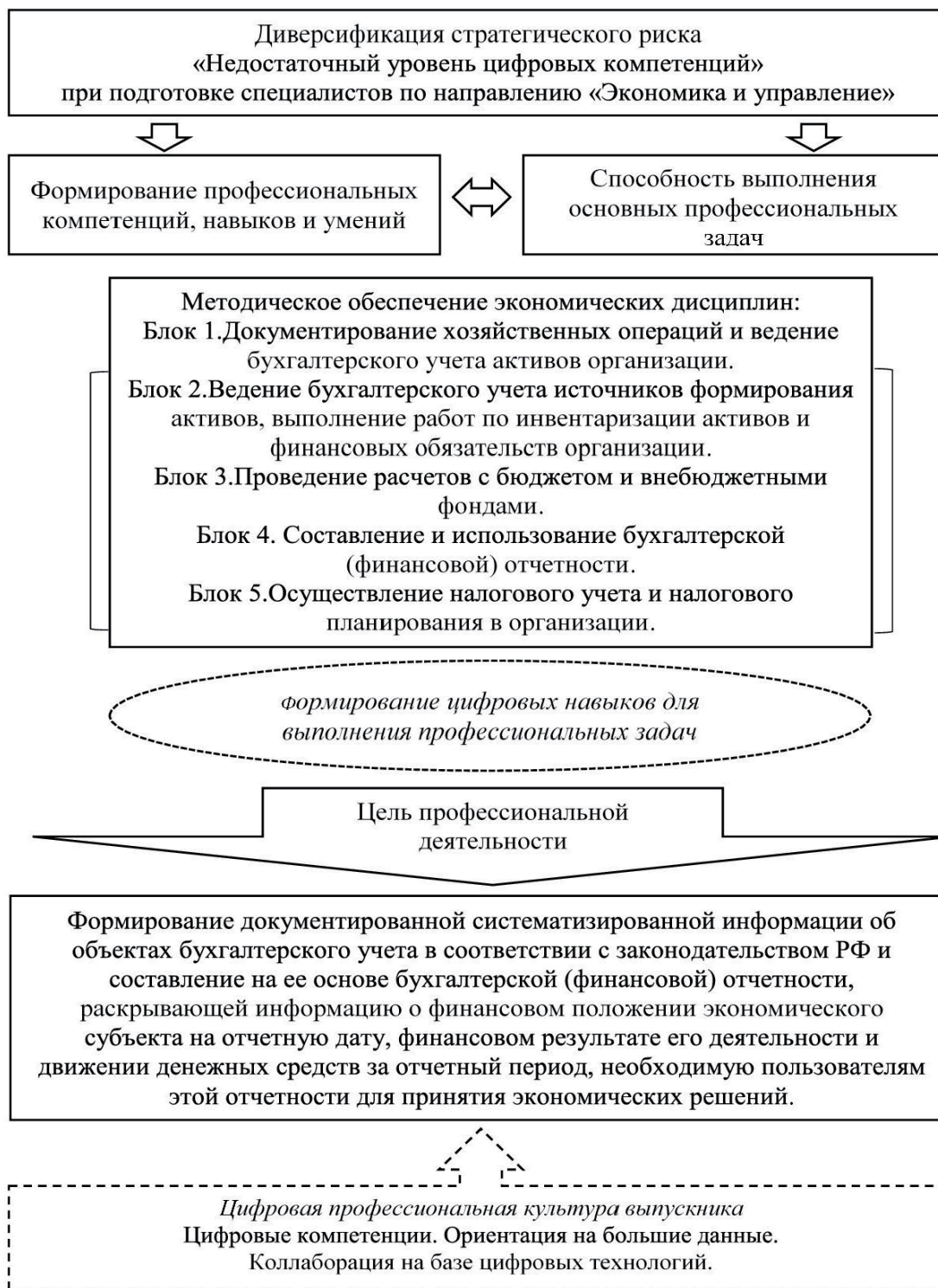


Рис. 3. Диверсификация стратегического риска «Недостаточный уровень цифровых компетенций» (авторское видение).

Таким образом, активное внедрение дистанционных форм обучения сопровождается и изменением подходов к реализации образовательного процесса. На первый план выходят вопросы реализации цифрового образования как образования, получаемого с использованием средств электронного обучения и/или дистанционных образовательных технологий.

Использование в процессе обучения инновационных подходов позволяет повысить как степень личностного участия обучающихся в реализации образовательного процесса, так и значимость приобретения цифровых и коммуникативных навыков для успешной самореализации в современной профессиональной среде.

Принципиально новым решением в данной области является использование формата цифрового взаимодействия как элемента практико-ориентированного обучения, что подтверждается результатами проведенной авторами опытно-экспериментальной работы по оценке вовлеченности студентов и их приверженности к цифровым форматам взаимодействия (рисунок 4) [13].

Значимость формирования цифровых компетенций в области реализации личностных интересов граждан РФ определена и необходимостью цифровизации оказания социальных услуг [6].

Представленные результаты позволили заключить, что обучающиеся в большей степени готовы не только принимать предложенные преподавателем современные формы взаимодействия с использованием цифровых сервисов, но и формировать когнитивный интерес к новым форматам взаимодействия повышая уровень своих цифровых компетенций, которые также необходимы при решении социальных задач. Формирование

и трансляция цифровой профессиональной культуры представляет собой основной вызов современному профессиональному и образовательному сообществу, приоритетность которого в процессе цифровой трансформации в РФ не вызывает сомнений. Однако, на фоне значимости разработки новых подходов и достижения поставленных задач наблюдается отрицательная динамика в предоставлении средств бюджетных ассигнований для финансирования заявленных мероприятий. При этом четко прослеживается изменение структурной составляющей выделяемых ресурсов и наличие в ней большей доли вложений заинтересованных лиц (инвесторов, работодателей, самих обучающихся). Данные статистических исследований, представленных ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ» свидетельствуют о том, что на средства федерального бюджета приходится около 60% объемов ассигнований, поступающих в государственные ВУЗы, средства заинтересованных лиц составляют около 27% и средства инвесторов (работодателей) – 13% [11].

Сложившиеся зависимости демонстрирует изменение векторов финансовых ассигнований и возможности получения альтернативных финансовых средств для реализации образовательных программ (рисунок 5).

Значимость подготовки высококвалифицированных кадров для современных работодателей четко прослеживается наличием стабильности в ежегодном предоставлении средств финансирования и их направленности на реализацию профессиональных образовательных программ.

Таким образом, реалии современного рынка труда



Рис. 4. Направления формирования профессиональных цифровых навыков и профессиональных цифровых компетенций в рамках реализации государственной программы «Информационное общество».

формируют новые требования к выпускнику и готовность работодателей участвовать в подготовке кадров не только с позиции согласования содержания образовательной программы, но и с позиции финансирования его профессиональной подготовки, профессионального видения и освоения им отдельных профессиональных навыков и умений. Как отмечалось ранее, необходимость формирования цифровых навыков всех современных специалистов находит отражение в реализации Программы «Цифровая экономика РФ», где одним из направлений является «Кадры для цифровой экономики» [5]. Основной задачей проекта является не только подготовка квалифицированных кадров для цифровой экономики, но и создание новых возможностей и мотивации для получения цифровых компетенций. Отражая проблематику формирования профессиональных цифровых компетенций нельзя не остановиться на вопросах формирования современной цифровой образовательной среды образовательных учреждений. Изменение качественных подходов в подготовке современных специалистов обусловлено реализацией «Технологической основы предприятий 4:0», основанной на возможности применения интеллектуальных систем и технологий, гибкой автоматизации и переходу к новым укладам техноэкономики. Затратность реализации поставленных задач и отсутствие достаточных возможностей финансирования в данном направлении решается посредством разработки Проекта «Маркетплейс программного обеспечения и оборудования» [4]. Сетевое взаимодействие в аспекте реализации Проекта «Маркетплейс программного обеспечения и оборудования» видится в осуществлении дистанционных форм сотрудничества с организациями, представляющими различные программные продукты и консалтинговые услуги в области экономики (рисунок 6).

Являясь одним из направлений сетевой интеграции образовательного процесса Проект «Маркетплейс программного обеспечения и оборудования» требует наличия серьезной информационной поддержки и ис-

пользования различного программного обеспечения при формировании цифровой профессиональной культуры современного выпускника.

Авторы позволили себе продублировать ранее представленную научному сообществу Модель сетевого взаимодействия при реализации Проекта «Маркетплейс программного обеспечения и оборудования», поскольку именно она в настоящее время имеет наибольшую актуальность и значимость для понимания этапности ее включения в образовательный процесс (рисунок 7).

Именно сетевая система взаимодействия при реализации образовательного процесса позволит сформировать достаточный уровень цифровой профессиональной культуры и подготовить выпускников к быстрой адаптации в современной профессиональной среде.

Возможность обеспечения образовательного процесса высокотехнологичным оборудованием и программным обеспечением позволит снизить объемы финансирования образовательных учреждений на формирование необходимой образовательной среды.

Стоит отметить, что актуальность данного вопроса не зависит от профильной принадлежности обучающихся и значимость ее обусловлена развитием современной техники и технологий, порожденных Четвертой промышленной революцией.

Резюме:

1. Новые вызовы в области подготовки профессиональных кадров постоянно трансформируются под влиянием современных технологических укладов, изменяющихся требований рынка труда и запросов экономики.

2. В настоящее время, в фокусе внимания находятся вопросы поиска наиболее эффективных путей трансформации образовательных учреждений, активизация применения инновационных педагогических приемов, направленных на формирование не только профессионального видения выпускника, и овладения им профессиональными навыками, но и приобретения гибких навыков реализации поставленных задач в условиях

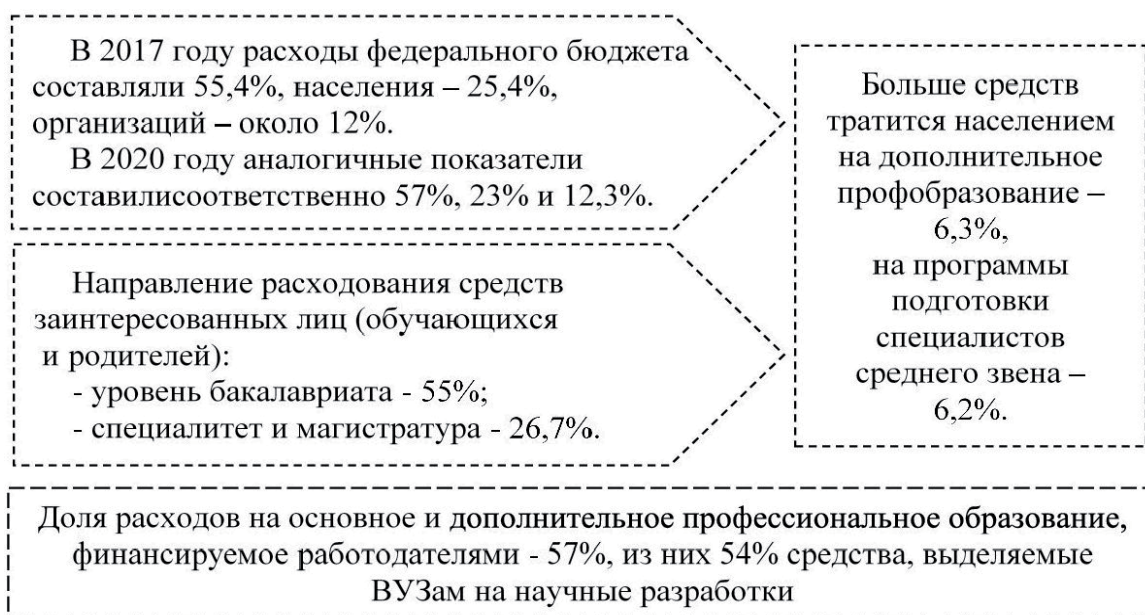


Рис. 5. Структурная составляющая финансовых ассигнований для реализации образовательных программ в современных образовательных учреждениях.

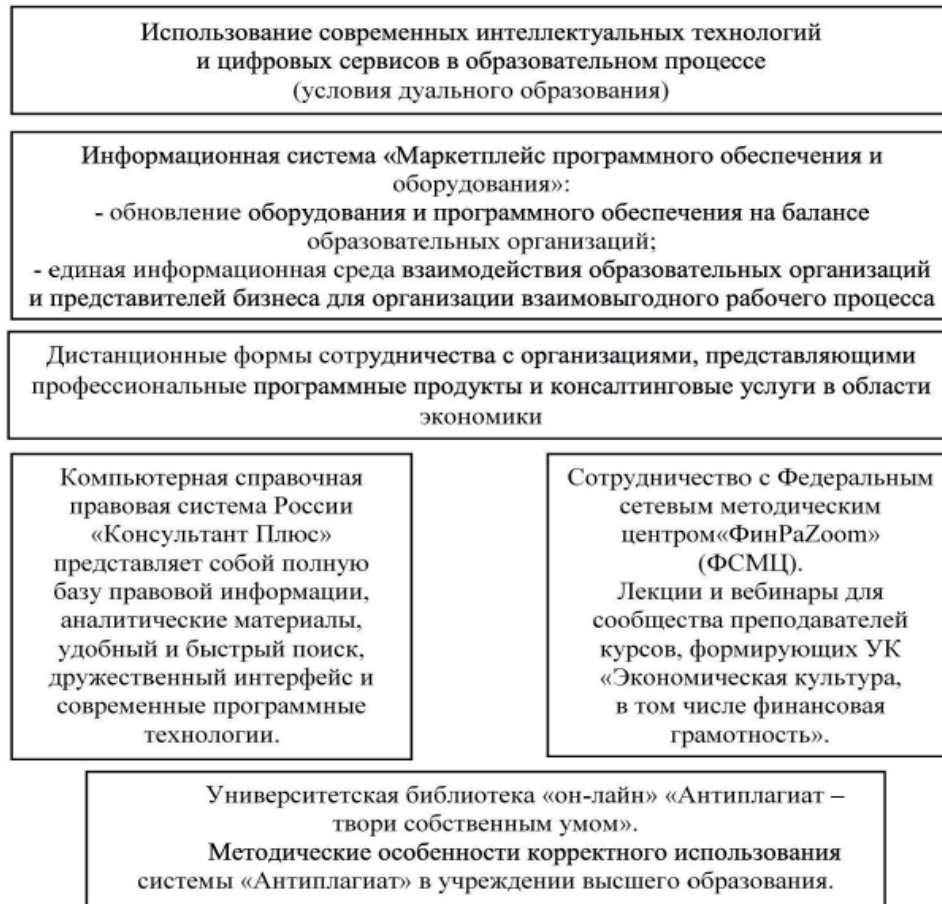
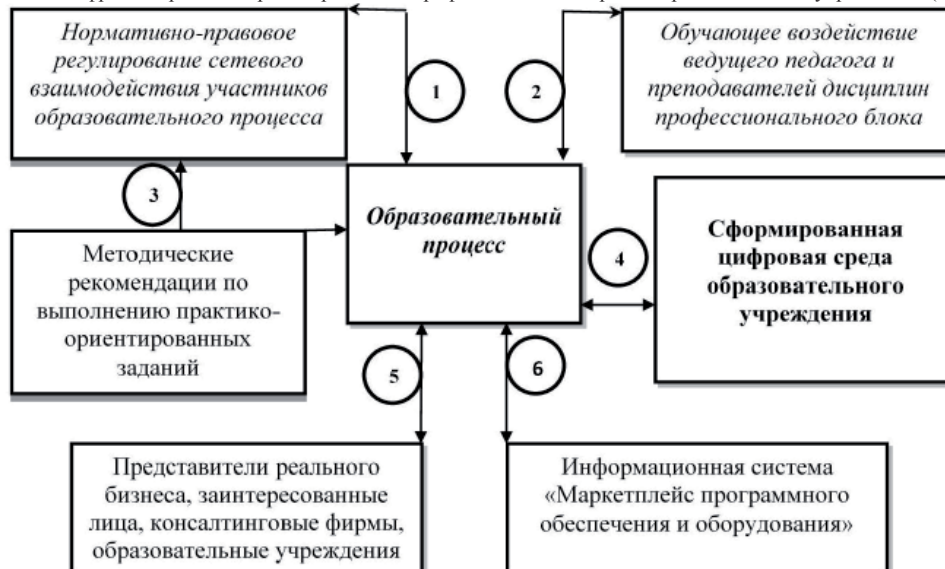


Рис. 6. Формирование цифровой практико-ориентированной профессиональной среды образовательного учреждения (авторское видение).



- 1 Разработка, согласование, документирование условий сетевого взаимодействия при реализации образовательного процесса
- 2 Реализация педагогического воздействия с использованием различных педагогических приемов и методов, формирование компетентностной модели выпускника
- 3 Информационная поддержка и консультирование при разработке методических рекомендаций по выполнению заданий работы
- 4 Обеспечение информационного взаимодействия, посредством формирования достаточного уровня цифровой культуры участников образовательного процесса.
- 5 Информационный консалтинг, профессиональное сотрудничество в области повышения эффективности реализации образовательного процесса (по запросу, согласно договоренности)
- 6 Открытая цифровая площадка, на которой размещается высокотехнологичный контент, соответствующий ФГОС и цифровой трансформации в сфере образования.

Рис. 7. Модель сетевого взаимодействия при реализации Проекта «Маркетплейс программного обеспечения и оборудования» (авторское видение).

высокого уровня цифровизации всех отраслей экономики и сфер общества.

3. Стратегические задачи, стоящие перед современным обществом в области осознания необходимости приобретения цифровых компетенций находят свое отражение в различных нормативных документах, изданных на протяжении последних 5-ти лет и четко определяющих вектор развития в данном направлении.

4. Диверсификация стратегических рисков при реализации проектных задач цифровой трансформации управления видится в значимости деятельности образовательных учреждений и необходимости их участия в нивелировании на этапе подготовки специалистов по направлению «Экономика и управление».

5. В аспекте реализации цифровых форматов профессионального взаимодействия, создания автоматизированных рабочих мест и разработки четких требований к предоставлению, обобщению и систематизации данных имеет место активное использование информационно-коммуникационных технологий в об-

разовательном процессе.

6. Проект «Маркетплейс программного обеспечения и оборудования», включенный в Стратегию цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования и направленный на формирование единой информационной среды взаимодействия образовательных организаций, поставщиков и вендоров оборудования и ПО является основной составляющей реализации необходимого сотрудничества.

7. Перспективы формирования профессиональной цифровой среды образовательного учреждения для практико-ориентированного обучения видятся в сетевой интеграции, которая возможна лишь при условии создания эффективной системы взаимодействия, представления обучающей информации и осуществлении дистанционных форм сотрудничества с организациями, имеющими современное высокотехнологичное оборудование, профессиональные прикладные программные продукты, а также способными активно включиться в образовательный процесс.

Библиографический список

1. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» - URL: <https://base.garant.ru/71937200/>
2. Указ Президента РФ от 21.07.2021 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». - URL: https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/882/?utm_referrer=https%3a%2f%2fyandex.ru%2f
3. Распоряжением Правительства РФ от 22.11.2021 г. №2998-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации государственного управления». - URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402867092/>
4. Распоряжение Правительства РФ от 21 декабря 2021 г. № 3759-р Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования. - URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403203308/>
5. Распоряжение Правительства РФ от 28.07.2017 г. № 1632-р об утверждении Программы «Цифровая экономика Российской Федерации». – URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB7915v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>
6. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 313 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Информационное общество» (ред. от 25.11.2022г.) - URL: <https://base.garant.ru/70644220/>
7. Министерство экономического развития РФ. Нормативное регулирование цифровой среды. Приоритетные направления «Государственное управление» – URL: https://www.economy.gov.ru/material/directions/gosudarstvennoe_upravlenie/
8. Глазьев, Ю.С. Великая цифровая революция: вызовы и перспективы для экономики XXI века. - URL: <https://glazev.ru/articles/6-jekonomika/54923-velikaja-tsifrovaja-revoljutsija-vyzovy-i-perspektivy-dlja-jekonomiki-i-veka>
9. Греф, Г. Пять принципов цифрового образования – URL: <https://ria.ru/20210114/obrazovanie-1593065352.html>
10. Кузнецова, Т.Ф. Цифровая культура /Т.Ф. Кузнецова// Знание. Понимание. Умение. 2018. №4. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kultura>.
11. Кто больше тратит на высшее образование. Результаты исследования ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ». - URL: https://voprosy.ru/articles/2022/7/1/economics/20224_kto_bolshe_tratit_na_vysshee_obrazovanie
12. образование
13. Лидинфа, Е.П., Баранова С.В., Тихонович М.И. Цифровые вызовы современности: изменение технологических укладов, особенности развития общественных отношений, трансформация образовательных трендов /Е.П. Лидинфа, С.В. Баранова, М.И. Тихонович// Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 1 (94). С. 219–228.
14. Лидинфа, Е.П., Губарева, Л.И., Хотамов, И.С., Ноздрачева, В.А. Применение инновационных технологий при организации групповой работы в форме он-лайн обучения в системе профессионального образования / Е.П. Лидинфа, Л.И. Губарева, И.С. Хотамов, В.А. Ноздрачева// Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 3 (96). С. 212–218.

References

1. Decree of the President of the Russian Federation dated May 7, 2018 No. 204 «On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024» - URL: <https://base.garant.ru/71937200/>
2. Decree of the President of the Russian Federation No. 474 dated 21.07.2021 «On National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030». - URL: https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/882/?utm_referrer=https%3a%2f%2fyandex.ru%2f
3. Decree of the Government of the Russian Federation No. 2998-r dated 11/22/2021 «On approval of the strategic direction in the field of digital transformation of public administration». - URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402867092/>
4. Decree of the Government of the Russian Federation No. 3759-r dated December 21, 2021 On the Approval of the Strategic Direction in the Field of digital transformation of science and higher education. - URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403203308/>
5. Decree of the Government of the Russian Federation No. 1632-r of 28.07.2017 on the approval of the Program «Digital Economy of the Russian Federation». – URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB7915v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>
6. Decree of the Government of the Russian Federation No. 313 dated April 15, 2014 «On Approval of the State Program of the Russian Federation «Information Society» (ed. dated 11/25/2022) - URL: <https://base.garant.ru/70644220/>
7. Ministry of Economic Development of the Russian Federation. Regulatory regulation of the digital environment. Priority areas of

- «Public Administration» – URL: https://www.economy.gov.ru/material/directions/gosudarstvennoe_upravlenie/
8. *Glazyev, Y.S.* The Great Digital Revolution: challenges and prospects for the economy of the XXI century. - URL: <https://glazev.ru/articles/6-jekonomika/54923-velikaja-tsifrovaja-revoljutsija-vyzovy-i-perspektivy-dlja-jekonomiki-i-veka>
9. *Gref, G.* Five principles of digital education – URL: <https://ria.ru/20210114/obrazovanie-1593065352.html>
10. *Kuznetsova T.F.* Digital culture /T.F. Kuznetsova // Knowledge. Understanding. Ability. 2018. №4. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kultura>.
11. Who spends more on higher education. The results of the study of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. - URL: https://vogazeta.ru/articles/2022/7/1/economics/20224_kto_bolshe_tratit_na_vysshee_obrazovanie
12. *Lidinf, E.P., Baranova S.V., Tikhonovich M.I.* Digital challenges of modernity: changing technological patterns, peculiarities of the development of public relations, transformation of educational trends /E.P. Lidinf, S.V. Baranova, M.I. Tikhonovich// Scientific notes of the Orel State University. 2022. No. 1 (94). Pp. 219–228.
13. *Lidinf, E.P., Gubareva, L.I., Hotamov, I.S., Nozdracheva, V.A.* Application of innovative technologies in the organization of group work in the form of online training in the system of vocational education / E.P. Lidinf, L.I. Gubareva, I.S. Hotamov, V.A. Nozdracheva// Scientific notes of the Orel State University. 2022. No. 3 (96). Pp. 212–218.
-

ЛИТВИНЕНКО И.Л.

кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры управления и предпринимательства, Московский государственный гуманитарно-экономический университет, доцент, кафедра педагогики, Московская международная академия
E-mail: innalitinenko@yandex.ru

LITVINENKO I.L.

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Management and Entrepreneurship of the Moscow State University of Humanities and Economics, Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Moscow International Academy
E-mail: innalitinenko@yandex.ru

ПРОЦЕССЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА И МАРКЕТИНГА

PROCESSES OF MODERN EDUCATIONAL MANAGEMENT AND MARKETING

Актуальность исследования определена вызовами современного общества, потребностями в высококвалифицированных специалистах, подготовку которых ведет система высшего образования, и отставанием уровня организации образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании от требований инновационных процессов в сфере высшей школы.

В данной статье рассматриваются труды, составившие теоретическую и методологическую основу данного исследования, определяются сущность понятий «образовательный менеджмент» и «образовательный маркетинг», «принципы инновационного образования», «инновационный образовательный менеджмент», «инновационный образовательный маркетинг», определяются задачи и ожидаемые результаты исследования.

Ключевые слова: образовательный менеджмент и маркетинг, система высшего образования, принципы инновационного образования, инновационный образовательный менеджмент, инновационный образовательный маркетинг.

The relevance of the research is determined by the challenges of modern society, the needs for highly qualified specialists trained by the higher education system, and the lag in the level of organization of educational management and marketing in higher education from the requirements of innovative processes in the field of higher education.

This article examines the works that formed the theoretical and methodological basis of this study, defines the essence of the concepts of «educational management» and «educational marketing», «principles of innovative education», «innovative educational management», «innovative educational marketing», defines the objectives and expected results of the study.

Keywords: educational management and marketing, higher education system, principles of innovative education, innovative educational management, innovative educational marketing.

Среди трудов, предшествующих нашему исследованию, можно выделить ряд работ, которые рассматривали отдельно вопросы оптимизации образовательного менеджмента и маркетинга, на примере других уровней образования, в иных, например, исторических аспектах.

Процессы образовательного менеджмента исследовались В.И. Журко, С.В. Боголеповой, О.О. Быкасовой, М.А. Василенко, Н.А. Дмитриевой, Д.С. Лебедевой, Н.В. Малковой, Е.В. Язовских и др.)

Общие положения об образовательном маркетинге разрабатывались Р.Ф. Абдеевым, В.А. Беликовым, Е.А. Богдановой, Е.Н. Голубковым, И.Н. Герчиковой, М.С. Каганом, Ф. Котлером, М.Л. Разу, В.А. Слостениным, Л.Н. Семерковой и др.)

Значимы для нашего исследования и труды, посвященные инновационным процессам в образовании (В. Загвязинского, В.А. Бордовского, З. Л. Венкова, А.Я. Кузнецовой, В.Я. Ляудис, В.А. Слостенина, Т.И. Шамовой и др.)

Также мы учитывали результаты исследований, содержащиеся в научных статьях и диссертациях З.Л. Венкова [1], Е.В. Ворониной [2], Д.С. Лебедевой, М.А. Василенко [5], А.Я. Кузнецовой [4], О.А. Новиковой [6],

А.П. Панкрухина [7], П.А. Петрякова [8], А.Ю. Петрова, А.В. Лапшовой, М.В. Грининой [9], Н.М. Полетаевой [10], А.А. Симоновой [11], О.Г. Стариковой [12], Т.Н. Третьяковой [13], В.А. Шевченко [14].

Особенного внимания заслуживают следующие работы наших отечественных ученых, например, диссертация Е. В. Ворониной, посвященная исследованию менеджмента высшей школы как «инструмента реформирования системы профессионального образования». Труды Д.С. Лебедевой и М.А. Василенко раскрывают особенности протекания процесса эффективного менеджмента, Н.М. Полетаевой – инновационного менеджмента в образовательном учреждении, в целом, О.Г. Старикова исследует полипарадигмальный подход в построении образовательных стратегий в вузе. Интересны выводы О.А. Новиковой, рассматривающей идеи мотивационного подхода к управлению образовательным учреждением в историческом плане, А.П. Панкрухина, раскрывающего механизмы эффективного маркетинга образовательных услуг, П.А. Петрякова, исследующего несколько уровней стратегического развития и преобразования образовательного менеджмента вуза, А.Ю. Петрова, А.В. Лапшовой

и М.В. Грининой, раскрывающих особенности инновационного маркетинга профессиональной образовательной организации. Вопросы обучения, подготовки специалистов, способных осуществлять процессы инновационного образовательного менеджмента и маркетинга раскрываются в работах А.А. Симоновой, Т.Н. Третьяковой, В.А. Шевченко.

Наше исследование предполагает рассмотрение образовательного менеджмента и образовательного маркетинга как взаимосвязанных, взаимодополняющих в единой системе управления высшей школой процессов, которые строятся с учетом требований инновационной образовательной среды, а также особенностей функционирования государственных и негосударственных вузов. В конечном итоге, все эти механизмы оптимизации управления высшей школы должны привести к изменению профессиональной мотивации, развитию способностей и востребованности выпускников вузов.

Таким образом, цель исследования – разработка интегрированной системы образовательного менеджмента и маркетинга (ресурса развития высшего образования) включающей инновационные процессы в образовании, способствующей росту профессиональной мотивации, развитию способностей и востребованности выпускников вузов.

Цель определяет задачи исследования:

1) дать теоретическое обоснование методологических подходов к моделированию процессов менеджмента и маркетинга в высшем образовании,

2) исследовать генезис и состояние процессов образовательного менеджмента и маркетинга, уточнить содержание понятий «образовательный менеджмент в высшем образовании», «образовательный маркетинг в высшем образовании», «инновационный образовательный менеджмент», «инновационный образовательный маркетинг», принципы инновационного образования

3) определить ведущие принципы и особенности функционирования процессов менеджмента и маркетинга высшего образования в условиях инновационной образовательной среды;

4) разработать концепцию образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании как факторов его развития и оптимизации, включающую инновационные процессы в образовании;

5) определить механизмы взаимодействия и взаимовлияния интегрированных процессов менеджмента и маркетинга в высшем образовании;

6) выявить особенности процессов организации образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании в государственных и негосударственных вузах;

7) разработать модель интегрированной системы образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании в условиях инновационной образовательной среды;

8) выявить содержательно-технологическое обеспечение и организационно-педагогические условия реализации интегрированной модели системы образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании

9) создать методическое сопровождение для реализации разработанной модели системы образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании;

10) провести опытно-поисковую работу;

11) осуществить моделирование процесса интегрированной системы образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании в условиях инновационной образовательной среды;

12) рассмотреть динамику изменения мотивации, развития способностей и востребованности выпускников вузов при реализации экспериментальной модели системы образовательного менеджмента и маркетинга.

В рамках решения поставленных задач будут изучены общие тенденции развития системы менеджмента и маркетинга Российской системы образования, а также описаны образовательные процессы государственных и негосударственных вузов, системы менеджмента и маркетинга высшего образования, существующие в Московском государственном гуманитарно-экономическом университете, Московской международной академии, Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева, Брянском государственном университете имени А.В. Петровского, Донском государственном техническом университете (ДГТУ), Московском педагогическом государственном университете им. Ленина.

Объектом исследования является система высшего образования России.

Предмет исследования: образовательный менеджмент и маркетинг в высшем образовании России (в государственных и негосударственных вузах России).

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что процесс реализации образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании будет эффективен, если:

– будет рассматриваться и внедряться как фактор развития и оптимизации высшего образования;

– будет распространяться на систему государственных и негосударственных образовательных учреждений;

– будет реализовываться комплексно, системно, в тесном взаимодействии с другими направлениями оптимизации социальной, экономической и культурной сфер общества;

– будет разработана модель системы образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании;

– будет создано методическое сопровождение для реализации разработанной модели системы образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании;

– будет рассмотрена динамика изменения мотивации, развития способностей и востребованности выпускников вузов при реализации экспериментальной модели системы образовательного менеджмента и маркетинга.

В качестве рабочего определения образовательного менеджмента мы используем в своем исследовании следующее: – «комплекс принципов, методов, организационных норм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности» [3, с. 79].

Под образовательным маркетингом мы будем понимать «оказание обучающимся образовательных услуг, передача желаемых и необходимых знаний, умений и навыков (как по содержанию и объему, так и по

ассортименту и качеству); производство и оказание сопутствующих ОУ, а также оказание воздействий, формирующих личность будущего специалиста; оказание информационно-посреднических услуг потенциальным и реальным обучающимся и работодателям, включая согласование с ними условий будущей работы, размеров, порядка и источников финансирования ОУ и др.» [7].

Инновационный образовательный менеджмент мы определяем как «реализацию управленческих технологий, направленных на обеспечение условий для поддержания готовности педагогов к инновационной деятельности и развития образовательного учреждения» [10, с. 108].

Под инновационным образовательным маркетингом вслед за А.Ю. Петровым, А.В. Лапшовой, М.В. Грининой мы понимаем такое оказание обучающимся инновационных образовательных услуг, при котором будет установлено «взаимодействие между функциональными подразделениями профессиональной образовательной организации, вовлеченными в развивающийся во времени инновационный процесс» [9, с. 120].

Принципами инновационного образования принято считать непрерывность и вариативность, научность, технологичность, включение методологии в содержание образования, диалогизм, формирование экологического сознания, гуманизацию и рефлексивность (см. подробнее статью А.Я. Кузнецовой [4]).

Однако мы считаем, что приведенные здесь определения нуждаются в конкретизации и уточнении.

Выводы. При всем многообразии и большом количестве разработок и направлений менеджмент и маркетинг в сфере высшего профессионального образования как отрасль знания находится в стадии становления, а основные проблемы сформулированы достаточно обще. По-разному трактуются вопросы разработки модели и механизмов технологического обеспечения управления образовательным учреждением в частности, системой образования в целом, в современных условиях, являющихся утверждением инновационного подхода к менеджменту и маркетингу в сфере образования. Данную работу мы рассматриваем как попытку решить обозначенные проблемы.

В качестве важных результатов нашего исследования мы видим следующие:

1. Уточнение содержания понятий «Образовательный менеджмент в высшем образовании», «Образовательный маркетинг в высшем образовании», «инновационный образовательный менеджмент», «инновационный образовательный маркетинг», «принципы инновационного образования», обеспечивающие эффективность процессов образовательного менеджмента и маркетинга в высшей школе.

2. Разработку и апробацию модели системы образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании и механизмы комплексной, системной, реализации образовательного менеджмента и маркетинга высшего образования, распространяемые на систему государственных и негосударственных образовательных учреждений, в тесном взаимодействии с другими направлениями оптимизации социальной, экономической и культурной сфер общества (см. нашу статью в № 4 2022 г. «Ученых записок ОГУ»: «Образовательный менеджмент и маркетинг в высшем образовании как факторы его развития и оптимизации: введение в исследование»).

3. Исследование и внедрение инновационных процессов современного образовательного менеджмента и маркетинга, разработка методического сопровождения реализации разработанной модели системы образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании.

4. Определение способов изменения мотивации, развития способностей и востребованности выпускников вузов при реализации экспериментальной модели системы образовательного менеджмента и маркетинга.

Таким образом, можно предположить, что образовательный менеджмент и маркетинг в высшем образовании будут эффективными, если будут комплексным, охватывать все процессы, реализуемые в образовательной организации, включая и совершенствование внутренней системы менеджмента качества, и разработку стратегии, миссии, плана развития образовательной организации, и внедрение инновационных технологий в образовательный и научный процессы, координацию работы структурных подразделений, совершенствование качества материально-технического и финансового сопровождения деятельности вуза, причем сам будет постоянно развиваться и совершенствоваться.

Библиографический список

1. Венков З.Л. Полисубъектный подход к организации образовательных инноваций: методологический и содержательный аспект. – Текст: непосредственный // Пермский педагогический журнал. 2021. № 12. С. 26-30.
2. Воронина Е.В. Менеджмент высшей школы как инструмент реформирования системы профессионального образования : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. Москва, 2001. 242 с. – Текст: непосредственный.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. - 2-е изд., стер. М.: Academia, 2005. 173 с. – Текст: непосредственный.
4. Кузнецова А.Я. Принципы инновационного образования. – Текст: непосредственный // *Фундаментальные исследования*. 2008. № 12. С. 77–78.
5. Лебедева Д.С., Василенко М.А. Менеджмент в системе высшего образования/ Д.С. Лебедева, М. А. Василенко// *Материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум»*. - URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018016657> - Текст: электронный.
6. Новикова О.А. Идеи мотивационного подхода к управлению образовательным учреждением в трудах отечественных педагогов XX века : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Ур. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2003. 23 с. – Текст: непосредственный.
7. Панкрухин А.П. Маркетинг образовательных услуг / А. П. Панкрухин. - URL: <https://www.marketing.spb.ru/lib-special/branch/mou/1.htm>. - Текст: электронный.
8. Петряков П.А. Концепции и стратегии образовательного менеджмента вуза в отечественной и зарубежной педагогике : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Петряков Петр Анатольевич; [Место защиты: Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого]. Великий Новгород, 2013. 49 с. – Текст: непосредственный.

9. *Петров А.Ю., Лапишова А.В., Гринина М.В.* Инновационный маркетинг профессиональной образовательной организации как открытой образовательной системы. – Текст: непосредственный // Человек и образование. 2016. № 4 (49). С. 117–120.
10. *Поletaева Н.М.* Инновационный менеджмент в образовательном учреждении / Н. М. Поletaева.– Текст: непосредственный // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2015. Т. 3. № 1. С. 108–114.
11. *Симонова А.А.* Инновационно ориентированная подготовка к педагогическому менеджменту в непрерывном профессиональном образовании : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Симонова Алевтина Александровна; [Место защиты: Башкир. гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы]. Уфа, 2012. 49 с. – Текст: непосредственный.
12. *Старикова О.Г.* Современные образовательные стратегии высшей школы : полипарадигмальный подход : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Старикова Ольга Георгиевна; [Место защиты: Краснодар. гос. ун-т культуры и искусств]. Краснодар, 2011. 48 с. – Текст: непосредственный.
13. *Третьякова Т.Н.* Теория и практика маркетинга в структуре непрерывного образования : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08. Челябинск, 2001. 423 с. : ил. – Текст: непосредственный.
14. *Шевченко В.А.* Педагогический менеджмент в процессе обучения : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Рост. гос. пед. ун-т. - Ростов-на-Дону, 2003. 27 с. – Текст: непосредственный.

References

1. *Venkov Z.L.* Polysubject approach to the organization of educational innovations: methodological and substantive aspect. – Text: direct // Perm Pedagogical Journal. 2021. No. 12. Pp. 26-30.
2. *Voronina E.V.* Management of higher education as a tool for reforming the system of vocational education : dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences : 13.00.08. Moscow, 2001. 242 p. – Text: direct.
3. *Kojaspirova G.M.* Pedagogical dictionary: for higher education students. and sred. ped. studies. institutions / G. M. Kojaspirova, A. Y. Kojaspirov. - 2nd ed., ster. - M.: Academia, 2005. 173 p. Text: direct.
4. *Kuznetsova A.Ya.* Principles of innovative education. – Text: direct // Fundamental research. 2008. No. 12. Pp. 77–78.
5. *Lebedeva D.S., Vasilenko M.A.* Management in the system of higher education/ D.S. Lebedeva, M. A. Vasilenko// Materials of the XI International Student Scientific Conference “Student Scientific Forum”. - URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018016657> </a. – Text: electronic.
6. *Novikova O.A.* Ideas of a motivational approach to the management of an educational institution in the works of Russian teachers of the XX century : abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences : 13.00.01 / Ur. gos. ped. un-T. - Yekaterinburg, 2003. 23 p. – Text: direct.
7. *Pankrukhin A.P.* Marketing of educational services / A. P. Pankrukhin. - URL: <https://www.marketing.spb.ru/lib-special/branch/mou/1.htm>. - Text: electronic.
8. *Petryakov P.A.* Concepts and strategies of educational management of the university in domestic and foreign pedagogy : abstract of the dissertation. ... Doctor of Pedagogical Sciences : 13.00.01 / Petryakov Pyotr Anatolyevich; [Place of defense: Novgorod. state University named after him. Yaroslav the Wise]. Veliky Novgorod, 2013. 49 p. – Text: direct.
9. *Petrov A.Yu., Lapshova A.V., Grinina M.V.* Innovative marketing of a professional educational organization as an open educational system. – Text: direct // Man and education. 2016. № 4 (49). Pp. 117–120.
10. *Poletaeva N.M.* Innovative management in an educational institution / N. M. Poletaeva.– Text: direct // Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin. 2015. Vol. 3. No. 1. Pp. 108–114.
11. *Simonova A.A.* Innovation-oriented preparation for pedagogical management in continuing professional education : abstract of the dissertation. ... Doctor of Pedagogical Sciences : 13.00.08 / Simonova Alevtina Alexandrovna; [Place of protection: Bashkir. state. ped. M. Aknulla University]. - Ufa, 2012. 49 p. – Text: direct.
12. *Starikova O.G.* Modern educational strategies of higher education : a polyparadigmatic approach : abstract of the dissertation. ... Doctor of Pedagogical Sciences : 13.00.08 / Olga Georgievna Starikova; [Place of protection: Krasnodar. State University of Culture and Arts]. - Krasnodar, 2011. 48 p. – Text: direct.
13. *Tretyakova T.N.* Theory and practice of marketing in the structure of continuing education : dissertation... Doctors of Pedagogical Sciences : 13.00.08. - Chelyabinsk, 2001. 423 p. : ill. – Text: direct.
14. *Shevchenko V.A.* Pedagogical management in the learning process : abstract of the dissertation of the Candidate of pedagogical Sciences : 13.00.01 / Rost. gos. ped. un-T. - Rostov-on-Don, 2003. 27 p. – Text: direct.

МАКАРОВА В.Н.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования
E-mail: vn_makarova@mail.ru

ЧУРЮКИНА О.А.

выпускник магистратуры, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: churyukina001@gmail.com

MAKAROVA V.N.

Candidate on Pedagogies, Associate Professor at the Department of Theory and Technology of Preschool Education, Orel State University, corresponding member of International Academy of Science in Pedagogical Training
E-mail: vn_makarova@mail.ru

CHURYUKINA O.A.

Graduate of the Master Programme of Orel State University
E-mail: churyukina001@gmail.com

**ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРОИСХОЖДЕНИЕМ СЛОВ
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА**

**FAMILIARIZATION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH THE ORIGIN OF WORDS
AS A MEANS OF DEVELOPING SPEECH AND COGNITIVE INTEREST**

В статье представлены результаты экспериментального исследования в области занимательной этимологии, результаты которого доказывают, что ознакомление детей старшего дошкольного возраста с происхождением словаказывает существенное влияние на формирование познавательного интереса. Описаны методические аспекты ознакомления старших дошкольников с происхождением слов родного языка.

Ключевые слова: развитие речи детей дошкольного возраста, познавательный интерес, занимательная этимология, образовательный процесс в детском саду.

The article presents the results of an experimental study in the field of entertaining etymology. These results prove that familiarization of senior preschool children with the origins of words has a significant impact on the formation of cognitive interest. Methodological aspects of familiarizing senior preschoolers with the origins of words of their native language are described.

Keywords: speech development of preschool children, cognitive interest, entertaining etymology, educational process in kindergarten.

Для ребенка дошкольного возраста характерна активная познавательная деятельность, в процессе которой он не только открывает для себя окружающий мир, но и «устройство» языка, его логику, грамматику, законы. В дошкольном возрасте активно развиваются познавательные процессы происходит формирование познавательного интереса, в том числе, интереса к явлениям языка и речи.

«Для нас все слова уже готовы, скроены и сшиты...А у детей – это мастерская – все мерится и шьется, творится каждую минуту заново, каждую минуту сначала, – все – вдохновение и творчество», – писал К.И. Чуковский [8]. Он назвал маленького ребенка «гениальным лингвистом».

Вслед за К.И. Чуковским исследователи утверждают, что обостренное внимание к языковым фактам характерно для абсолютного большинства детей дошкольного возраста. В школьном возрасте интерес к языку угасает, если его специально не поддерживать. Таким образом, дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования интереса к языку, для развития элементарного осознания явлений языка и речи.

Современные подходы к методическим аспектам речевого развития детей в дошкольном возрасте

опираются на взгляды Л.С. Выготского, Ф.А. Сохина, О.С. Ушаковой, С.Н. Цейтлин и их учеников и последователей, которые подчеркивают необходимость работы по осознанию детьми языковой действительности, элементов языка. Все активнее в дошкольную лингводидактику входят понятия: «лингвистическое развитие» (Ф.А. Сохин)[5], «элементарное лингвистическое образование». Применительно к детям дошкольного возраста последнее рассматривается как «ознакомление детей с некоторыми, наиболее существенными лингвистическими понятиями и обучение их некоторым, доступным для данного возраста, приемам лингвистического анализа, т.е. развитие их метаязыковых способностей» (С.Н. Цейтлин) [6, с. 84].

Ознакомление дошкольников с происхождением слов включает в себе богатые возможности для речевого и лингвистического развития ребенка, активизирует его познавательную активность и развивает познавательный интерес.

Интерес является постоянным сильнодействующим мотивом познавательной и речевой деятельности дошкольника. По мнению ученых-педагогов, познавательный интерессамопроизвольно не вырастает из потребностей и не приобретается, а специально формируется и развивается. Работа в области речевого и

элементарного лингвистического образования детей старшего дошкольного возраста создает широкие возможности для формирования познавательного интереса.

Исследования многих ученых (Б.Г. Ананьев, Л.Н. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец и др.) показывают, что познавательный интерес формируется более успешно при активной познавательной деятельности. Он отражается в стремлении узнавать новое, выяснять качества, свойства предметов, явлений действительности, в желании понять их сущность и найти между ними имеющиеся отношения и связи. Для ребенка дошкольного возраста характерно проявление интереса к языку, к тому, как мы говорим, почему именно эти слова используем. Для нормально развивающегося ребенка естественно стремление осмыслить непонятное слово, объяснить, почему дано такое название, изобрести новое слово и понять, как слова «изготавливаются». Для этого он обращается с вопросами к взрослым или сам пытается истолковать слово, делая «открытия» на основе своего жизненного опыта и интуитивного осознания воспринимаемой речи. Дошкольники очень часто задают такие вопросы, как: «А почему землянику назвали земляникой?», «Почему медведя именуют медведем?», «Почему так, а не иначе было названо?». Детям это интересно, а ведь словоистолкование – важнейший способ освоения родного языка. Вопросы, возникающие у ребенка в процессе познания окружающего мира и родного языка, являются проявлением его познавательной активности и интересов.

«Ребенок бессознательно требует, чтобы в звуке был смысл, чтобы в слове был живой, осознаваемый образ, а если этого нет, ребенок сам придаст непонятному слову желаемые образ и смысл» (К.И. Чуковский) [8]. Как отмечает С.Н. Цейтлин [7], в некоторых случаях ребенку удается самостоятельно обнаружить реальную этимологию слова, в других случаях он ошибается, но в этих ошибках есть логика и здравый смысл («Студентка – а что она студит? Позвоночник почему не звенит? Груздь – потому что грустит? Люди полжизни прожили, поэтому они пожилые?»).

Явление «детской этимологии» фиксируется у всех нормально развивающихся детей очень рано и ярко проявляется на словообразовательном уровне после трех лет. В процессе словотворчества ребенок опирается на те закономерности, которые характерны для языка, он сам «изготавливает» слова, часто даже не замечая, что создал неологизм (лампажур вместо абажур, бормашина вместо бормашина, горблюд вместо верблюд, клейкопластырь вместо лейкопластырь). Таких примеров приводится бесчисленное множество в различных источниках как научного так и развлекательного жанра.

Однако, несмотря на интерес специалистов в области дошкольной лингводидактики к проблеме детской этимологии, следует отметить, что знакомство дошкольников с происхождением слов представляет еще малоизученный аспект работы в дошкольной образовательной организации. В программах дошкольного образования этимологическая работа практически не отражена, а в методической литературе она представлена весьма скромно, что явно не соответствует ее возможностям. Ведь знакомство с историей происхождения слов не только углубляет и расширяет собственно языковые

представления дошкольников, но и повышает их общекультурный уровень. История языка помогает узнать об исторических изменениях в жизни народа, о его быте, традициях и обычаях. Этимология предполагает не только знакомство с происхождением слова и его значением, но и расширение лексического запаса дошкольников. Этимологическая работа способствует развитию языкового чутья, словотворческих способностей, природной лингвистической одаренности дошкольников, познавательного интереса в целом.

Один из ведущих специалистов в дошкольной педагогике Н.Н. Поддъяков справедливо подчеркивал, что гораздо важнее не бездумно накапливать информацию, а давать детям ключ к ее приобретению. Таким своеобразным ключиком для получения информации не только о языке, но и об окружающем мире, о национальных традициях, об истории своего народа может быть формирование этимологических представлений.

Для организации данной деятельности педагог должен подбирать методы и приемы, исходя из целей и задач речевого и познавательного развития детей дошкольного возраста, а также с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Безусловно, эта работа проводится в занимательной, игровой форме. Важно не просто усвоение информации о происхождении слов, а стимулирование исследовательского подхода в области языка, подведение ребенка к самостоятельному открытию «тайны» названия. Этот раздел работы по развитию речи можно назвать занимательной этимологией.

В образовательной практике используются различные формы и методы проведения этимологической работы (этимологические справки, беседы, упражнения, игры, викторины, квесты, кроссворды, проектная и исследовательская деятельность и др.).

Интересные примеры такой работы по ознакомлению дошкольников с происхождением слов, материал для занятий с использованием игр, творческих заданий и бесед на основе авторских словоистолковательных (этимологических) разработок содержатся в методическом пособии Г.А. Любиной «Этимологическая работа в детском саду» [4].

В своем исследовании мы экспериментально проверили предположение, что систематическое и целенаправленное включение элементов этимологической работы в образовательный процесс по развитию речи детей способствует развитию их познавательного интереса.

Экспериментальная работа состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. В исследовании приняли участие 20 воспитанников старшей дошкольной группы и 10 воспитателей ГБОУ «Школа № 630 города Москвы».

На констатирующем этапе был выявлен уровень сформированности познавательного интереса у детей экспериментальной группы. Использовалась система комплексной диагностики, включающая четыре методики: методику «Вопрошайка» (Н.Б. Шумакова) [9], задание «Выбор деятельности» (Э.А. Баранова) [1], методику «Волшебный цветок» (Е.Э. Кригер) [3], методику «Сказка» (Н.И. Ганошенко, В.С. Юркевич) [2], а также беседу с детьми на тему «Мой интерес к происхождению слов».

Результаты диагностики показали преобладание

низкого уровня познавательного интереса (55%), игровой мотивации над познавательной (60%), низкой (50%) и средней (40%) степени выраженности любознательности. В беседе практически все испытуемые говорили, что им было бы интересно узнать о происхождении слов.

Анкетирование воспитателей позволило выявить их отношение к проведению этимологической работы с детьми и выявить некоторые ее особенности. Только один педагог отметил, что практически каждый месяц на занятиях по развитию речи знакомит детей с этимологией общеупотребительных слов. Три человека из опрошенных считают этимологическую работу для дошкольников сложной, им пока непосильной. Большинство педагогов полагает, что знакомство детей с этимологией можно осуществлять преимущественно в старшей и подготовительной к школе группах.

С учетом полученных результатов была разработана программа формирующего эксперимента. Она включала в себя систему занятий с использованием элементов этимологической работы, как в непосредственно образовательной деятельности, так и на дополнительных занятиях кружка «Тайны этимологии».

В качестве принципиальных положений, обеспечивающих реализацию формирующего этапа эксперимента, выступали следующие:

- учёт индивидуальных особенностей каждого ребенка;
- обеспечение доброжелательного психологического климата на проводимых занятиях;
- реализация личностно-деятельного подхода при организации образовательного процесса;
- сочетание этимологической работы с решением всех задач развития речи дошкольников.

Разработка и реализация программы осуществлялась поэтапно. На организационном и подготовительном этапах определялось содержание работы

с детьми, осуществлялась подборка содержательно-методического материала, оборудования и практических заданий. На практическом этапе осуществлялась образовательная работа с детьми (выполнение заданий и упражнений с элементами этимологической работы, ориентированных на развитие познавательного интереса). На заключительном (рефлексивном) этапе проводился анализ проделанной работы, своевременно вносились коррективы, формулировались выводы.

Содержание работы представлено пятью модулями: введение «Что такое этимология?», «Животные», «Живая природа», «Неживая природа», «Человек». Приведем фрагмент тематического плана (табл. 1).

Разрабатывая содержание и методическое обеспечение образовательного процесса, подбирая комплекс упражнений по реализации содержания программы, учитывали необходимость решения следующих дидактических задач:

- прививать интерес к этимологической работе;
- учить детей этимологическому анализу и формировать первоначальные представления о происхождении слов;
- сделать процесс обучения занимательным и интересным для детей;
- создать у дошкольников ситуацию успеха, вызывать переживания радости открытия, познания;
- развивать навыки учебного сотрудничества в процессе решения разнообразных задач.

Задания с элементами этимологической работы для реализации программы подбирались с учетом следующих критериев: востребованность отобранного речевого материала для общения; соответствие заданий поставленным задачам разработанной программы и комплексу задач развития речи в старшем дошкольном возрасте.

Комплекс упражнений и заданий был рассчитан на проведение 12-ти занятий, которые проходили систематически два раза в неделю в течение полутора месяцев,

Таблица 1.

Фрагмент тематического плана

| № | Тема | Происхождение названий |
|---|---|---|
| 1 | Названия ягод | Малина – от малый (маленький); зЕмляника – от земля (зёмли) |
| 2 | Названия растений и животных | береза – от «бёр» (белый); медведь – от мёд + ведать (знать); петух – от петь; снегирь – от снег; воробей – от вор; ворона – от ворон (черный); соловей – от сольв (серый, желтоватый); сорока – от сорка (стрекотать, тарыхтеть, трещать). |
| 3 | История слов колобок, кольцо, кольчуга, колесо, колесница, коляска, около | колобок, кольцо, кольчуга, колесо, колесница, коляска, около – от слова коло, т. е. «круг». |
| 4 | Происхождение слов «коньки» и «хоккей». | коньки – от конь (маленькие кони); хоккей – от «хоккет» (пастуший посох с крюком). |
| 5 | Происхождение слов «город» и «огород». | город – от городить, огород – от городить |
| 6 | Происхождение слов «капуста» и «капитан». | капуста – от капут (голова); капитан – от капут (голова = начальник) |
| 7 | Происхождение слов «спасибо», «сегодня», «сейчас», «победа». | спасибо – от спаси + бог; сегодня – от сего (этот) + днья (день); сейчас – от сей (этот) + час; победа – от по- + беда. |
| 8 | История слов «вокзал» и «телефон». | вокзал – от Вокк + зал, телефон – от теле (вдаль) + фон (звук). |

на период формирующего эксперимента, хотя разработанная нами программа для детей старшего дошкольного возраста «Тайны этимологии» включала 32 занятия.

Испытуемые на протяжении указанного периода активно погружались в работу по этимологическому анализу слов. Содержание занятий и форма их проведения предоставляли возможность дошкольникам выполнять упражнения хотя и в игровой форме, но на уровне повышенной сложности, что способствовало развитию их познавательных и творческих способностей.

Ознакомление с происхождением слов включалось и в другие формы образовательной деятельности, на которых применялись разнообразные педагогические методы и приемы: беседа, выразительное чтение произведений литературы, пересказ текстов, дидактические игры и упражнения, творческая литературная мастерская, создание тематических плакатов, открыток, тематическая прогулка, этимологический кроссворд, викторина, проектная деятельность и др.

Так, например, при проведении игры-викторины использовалась презентация, детям задавали вопросы по картинкам, представленным на экране. Все задания разделены на блоки: «Загадки лесной поляны», «Отгадай, как нас назвали и почему?», «Почему так назвали эти вещи?», «Имена сказочных героев. Почему их так назвали?». В каждом блоке задавали наводящие вопросы, использовали «подсказки», например: этот цветок появляется самым первым из-под снега (подснежник); животное, которое носит на себе броню (броненосцы); всегда кладем ее под ушко (подушка); его название произошло от слова «коло», что означает круг (колобок).

При рассматривании предметов, игрушек, картинок, во время прогулок на природе, при наблюдении за живыми объектами, при чтении художественной литературы проводились «этимологические минутки», в ходе которых старшие дошкольники получали дополнительные сведения о этимологии и истории происхождения тех слов, которые использовали в процессе своей деятельности дети и педагог.

В ходе формирующего эксперимента на занятия по реализуемой программе приглашались воспитатели дошкольных групп, которые не участвовали активно в проведении занятий, но наблюдали их и анализировали. Были проведены консультации для педагогов по этимологической работе с детьми дошкольного возраста. Таким образом, обеспечивалось повышение педагогической компетентности воспитателей.

В процессе проведения работы с детьми на формирующем этапе эксперимента мы смогли наблюдать ряд изменений в проявлении у испытуемых интереса к происхождению слов, к выполнению игровых заданий и играм «в слова и со словами», а именно:

- дети с нетерпением ждали очередных занятий, постоянно интересуясь тем, когда будет проведено следующее;

- на занятиях, посвященных истории происхождения слов, при использовании занимательного материала с элементами этимологического анализа не было детей малоактивных, незаинтересованных, пассивных, им нравилось выполнять предлагаемые задания, испытуемые проявляли познавательную активность;

- дошкольники стали активно проявлять интерес к происхождению слов, постоянно задавая вопросы не

только на занятиях, но и в процессе повседневной деятельности, обмениваясь полученной информацией со сверстниками.

Предлагаемые дошкольникам упражнения затрагивали не только интеллектуальную сферу, но и чувства, эмоции, отношение к окружающему миру, к предмету познания и даже ценностные ориентации.

Мы также наблюдали, что включение в занятия занимательного материала повышало у детей интерес, придавая радостный и энергичный характер их деятельности, внося элементы здорового отдыха в ход данной деятельности, снимая усталость, повышая их работоспособность, создавая хорошее настроение, стимулируя любознательность и самостоятельность в поиске решения проблемы.

С целью выявления результатов, достигнутых в процессе реализации программы по развитию познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с происхождением слов, для выявления произошедших изменений под влиянием обучения была проведена повторная диагностика.

На основе сравнения результатов констатирующего и контрольного экспериментов, до и после проведения работы по ознакомлению испытуемых с происхождением слов, можно утверждать, что наблюдается положительная динамика в изменении уровня познавательного интереса у детей:

- по методике «Вопрошайка» (Н.Б. Шумакова) высокий уровень вопросительно-исследовательской активности повысился на 30%, низкий уровень понизился на 50 %. Сравнение результатов на констатирующем и контрольном этапах при помощи Т-критерия Вилкоксона показывает статистически значимые различия ($p \leq 0,03$);

- диагностика познавательного интереса по заданию «Выбор деятельности» (Э.А. Баранова) показала, что на контрольном этапе первый уровень познавательного интереса повысился на 15 %, пятый (низкий) уровень понизился на 20 %. Различия статистически значимы ($p \leq 0,04$);

- диагностика параметров мотивации по методике «Волшебный цветок» (Е.Э. Кригер) выявила, что игровая мотивация понизилась на 55 %, устойчиво познавательная мотивация увеличилась на 40 %. Различия статистически значимы ($p \leq 0,04$);

- по методике «Сказка» (Н.И. Ганошенко, В.С. Юркевич) высокий уровень выраженности любознательности детей возрос на 45%, низкий уровень уменьшился на 45 %. Различия статистически значимы ($p \leq 0,05$).

После проведенной работы при повторном анкетировании все воспитатели, участвующие в эксперименте, отметили, что будут знакомить своих воспитанников с занимательной этимологией, уверены в её важности и ценности, считают, что данной работой необходимо заниматься регулярно.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что систематическое и целенаправленное включение элементов этимологической работы в образовательный процесс по развитию речи детей способствует развитию познавательного интереса дошкольников.

Нами специально не исследовалось влияние этимологической работы на формирование метаязыковых

способностей детей дошкольного возраста, на развитие их интереса к языку, к речи как языковой действительности. Между тем, есть все основания полагать, что это влияние весьма существенно. Изучение указанных аспектов проблемы рассматривается нами как перспек-

тива дальнейшего исследования.

Предложенная система развития познавательного интереса старших дошкольников посредством этимологической работы может быть использована в практике дошкольных образовательных организаций.

Библиографический список

1. Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников. СПб.: Речь, 2005. 128 с.
2. Ганошенко Н.И., Юркевич В.С. О развитии познавательной потребности у дошкольников // Новые исследования в психологии. 1983. №1. С. 47–52.
3. Кригер Е.Э. Педагогические условия развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. канд. пед. наук. Барнаул, 2000. 17 с.
4. Любина Г.А. Этимологическая работа в детском саду: Пособие для педагогов дошкол. Учреждений. Мн.: НМЦентр, 1999. 72 с.
5. Сохин Ф.А. Осознание речи старшими дошкольниками // Подготовка детей к школе в детском саду. М.: Педагогика, 1977. С. 50–56.
6. 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.
7. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240с.
8. Чуковский К.И. От двух до пяти. М.: Детская литература, 1973. 160 с.
9. Шумакова Н.Б. Возраст вопросов. М.: Знание, 1990. 80 с.

References

1. Baranova E.A. Diagnostics of cognitive interest in younger schoolchildren and preschoolers. St. Petersburg: Speech, 2005. 128 p.
 2. Ganoshenko N.I., Yurkevich V.S. On the development of cognitive needs of preschoolers // New studies in psychology. 1983. No. 1. Pp. 47–52.
 3. Krieger E.E. Pedagogical conditions for the development of cognitive activity of senior preschool children: abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences. Barnaul, 2000. 17 p.
 4. Lyubina G.A. Etymological work in kindergarten: A manual for teachers of preschool education. Institutions.Mn.:Nmtsentr, 1999. 72 p.
 5. Sokhin F.A. Speech awareness by senior preschoolers // Preparing children for school in kindergarten. M.: Pedagogy, 1977. Pp. 50–56.
 6. Tseitlin S.N. Elementary linguistic education of a preschooler // Actual problems of speech development of preschoolers (in normal and pathological conditions): Materials of the All-Russian Conference. In 2 parts.Part 1. Eagle: OSU, 2000. Pp. 84–86.
 7. Tseitlin S.N. Language and the child: Linguistics of children's speech. M.: Humanit. ed. center VLADOS, 2000. 240 p.
 8. Chukovsky K.I. From two to five. M.: Children's literature, 1973. 160 p.
 9. Shumakova N.B. Age of questions. M.: Znanie, 1990. 80 p. .
-

МАХОНИН Е.В.

кандидат биологических наук, доцент, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
E-mail: mahonin@tsutmb.ru

MAHONIN E.V.

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Tambov State University named after G.R. Derzhavin
E-mail: mahonin@tsutmb.ru

**ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТАМИ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ
«СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ БИОТЕХНОЛОГИИ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ»**

**APPLICATION OF PROJECT ACTIVITY BY UNDERGRADUATES IN THE PROCESS OF MASTERING THE DISCIPLINE
«MODERN PROBLEMS OF BIOTECHNOLOGY AND THE PECULIARITIES OF THEIR TEACHING»**

В статье рассматривается вопрос применения в обучении магистров проектной деятельности для освоения общепрофессиональных компетенций. Автором приводятся данные о результатах тестирования магистрантов 1 курса обучения Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, которые участвовали в проекте по созданию технологии переработки органосодержащих отходов аэробным способом, без выброса метана и их коллег не задействованных в проекте.

Ключевые слова: магистранты, обучение магистрантов, проектная деятельность, конкурсы для магистрантов.

The article deals with the issue of the application of project activities in the training of masters for the development of general professional competencies. The author provides data on the results of testing of 1st-year undergraduates of Tambov State University named after G.R. Derzhavin, who participated in a project to create a technology for processing organ-containing waste in an aerobic way, without methane emission, and their colleagues not involved in the project.

Keywords: undergraduates, training of undergraduates, project activities, competitions for undergraduates.

Еще в 2017 г., в своей статье, Бреднева Н.А. говорит: «Основной задачей современного высшего образования является достижение такого его качества, при котором выпускник не только готов к осуществлению профессиональной деятельности на высоком интеллектуальном и творческом уровне, но и обладает рядом конкурентных преимуществ по сравнению с другими соискателями» [1]. Мы считаем, что спустя 5 лет данный постулат остается приоритетным и добиться этого можно только через эффективное освоение полного набора компетенций.

В этой связи считаем, что рассмотрение вопросов связанных с освоением магистрами, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», в быстро меняющихся обстоятельствах развития, как высшего образования в целом, так и вуза в рамках участия в программе приоритета 2030, ряда компетенций, является актуальным.

Целью работы было: изучение влияния проектной деятельности на эффективность освоения дисциплин (ряда компетенций) учебного плана магистрантами 1 года обучения.

Так, для магистерской программы 19.04.01 «Общая биотехнология», стандартом определены компетенции, которыми в процессе обучения необходимо овладеть магистрантам. Среди них есть такая общепрофессиональная компетенция как: готовность использовать методы математического моделирования материалов и технологических процессов, готовность к теоретическому анализу и экспериментальной проверке теоретических гипотез (ОПК-4). Данная компетенция подлежит освоению в рамках дисциплины «Современные пробле-

мы биотехнологии и особенности их преподавания».

Хорошим вариантом освоения обозначенной компетенции явилось участие магистрантов в реализации проекта проводимого акселерационной программой поддержки проектных команд и студенческих инициатив для формирования инновационных продуктов в рамках реализации федерального проекта «Платформа университетского технологического предпринимательства» государственной программы Российской Федерации «Научно-технологическое развитие Российской Федерации» на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»

Подход на привлечение обучающихся к проектным заданиям, как одной из активных форм освоения компетенций отмечает в своей статье и Янкина Н.В.: «Одной из таких форм являются проектные задания. Их практико-ориентированный характер, высокая степень самостоятельности и креативности студентов при одновременном руководстве и контроле со стороны преподавателя, а также конкретные результаты обеспечивают преемственность между учебной деятельностью и реальными условиями будущей профессиональной деятельности» [3].

Студентам было необходимо зарегистрироваться на платформе 20.35 УНИВЕРСИТЕТ по адресу <https://pt.2035.university/main> и на платформе leader-id – <https://leader-id.ru/login>, платформы между собой были интегрированы в данном проекте. На следующем этапе было необходимо заполнить личный кабинет, указать всю запрашиваемую информацию и в том числе дости-

жения в области реализации проекта и присоединиться к команде.

Взаимодействие с куратором позволило выявить лидера группы и разделить участников по ролям, были определены: директор, разработчики, продакт-менеджер, SMM.

Всем участникам было необходимо выполнять задания, которые им предлагались для решения, такими действиями они оставляли цифровой след в программе для дальнейшего учета и анализа.

В качестве темы проекта группа выбрала – «Применение ферментов полученных биотехнологическим методом для переработки органосодержащих отходов». Данная тематика соответствует направлению подготовки магистров, позволяет задействовать имеющиеся знания ребят и связать изучаемые дисциплины и проект.

При разработке проекта группе была поставлена задача по созданию технологии, которая бы обеспечила переработку органосодержащих отходов, на основе аэробного разложения в биореакторе. При этом особое место уделялось такому моменту, как уход от метанообразования, так как «...Согласно исследованиям Межправительственной группы экспертов по изменению климата ООН (IPCC), метан обладает парниковой активностью в 28 раз сильнее, чем CO₂» [4].

Работа над проектом была разделена на несколько этапов. Первый этап требовал от магистратов обратиться к сформированным компетенциям полученным в ходе обучения на предыдущем уровне – бакалавриате, а также обращения к литературным источникам с целью получения объективной информации о рассматриваемых процессах, наличии исследований подобного плана, реакторов и установок со схожими целевыми параметрами.

Стоит отметить тот факт, что работа на первоначальном этапе выполнялась всеми членами группы, не зависимо от обозначенных ролей в проекте, также проводились анализы технологических, экономических, маркетинговых, инвестиционных и других рисков. В итоге, каждый участник высказывал свою точку зрения на то, в каком направлении должна двигаться команда, приводил полученные им из литературных и других источников данные по теме проекта. Таким образом, в ходе мозгового штурма, ребята рассмотрели 10 вариантов предложенных ими схем и отобрали 4 для дальнейшей проработки деталей.

На втором этапе участники проводили анализ отобранных перспективных наработок с учетом отведенных им ролей. Итогом работы явилось формирование конечного варианта для достижения командой поставленной цели. На данном этапе был определен круг потенциальных клиентов, проведены маркетинговые исследования, заложены основы проектирования биореактора.

Дедлайном второго этапа было первичное представление своего проекта, в очном форме, экспертному сообществу в виде презентации наработок. По итогам выступления эксперты подготовили замечания и предложения. Выявленные экспертами отклонения от поставленных задач были скорректированы и доработаны в дальнейшей работе. Участникам группы было предложено поменяться отведенными ролями, для того чтобы каждый участник мог примерить на себя иную роль и

возможность оценить свой потенциал участника команды в нестандартной ситуации.

Третий этап работы предполагал формирование комплекта документов, оставление цифрового следа в информационной среде, создание презентации проекта и защиту его перед экспертами федерального уровня. Стоит отметить, что результатом работы стало то, что проект вошел в ТОП 6 и команда была приглашена на региональную финальную часть федерального проекта «Платформа университетского технологического предпринимательства».

Командой был представлен проект с разработанным паспортом, в котором нашли отражения такие моменты как: календарный план, риски, потенциальные клиенты и другие компоненты.

Изучение дисциплины параллельно с проектом позволило магистрантам получить гораздо больше информации о рассматриваемых в рамках курса вопросах, по сравнению с их коллегами не принимавшими участия в разработке проекта. Данное утверждение базируется на анализе данных, которые были получены в 2022 г. в ходе тестирования магистрантов 1 курса обучающихся по программе 19.04.01 «Общая биотехнология».

Итоги контрольного тестирования представлены в таблице 1.

Анализ данных таблицы 1 показывает, что остаточные знания магистрантов, принимавших участие в тестировании, примерно одинаковые, и разница в 3 % находится в пределах статистической погрешности в рамках используемой выборки респондентов.

Второй блок вопросов так же дал показатели примерно одинакового базового уровня знаний, но уже полученных в ходе освоения дисциплины. Это указывает на качество подачи материала и на то, что группа магистрантов обладает схожим уровнем к освоению материала.

А вот третий блок вопросов показал, что уровень освоения вопросов вынесенных на самостоятельное обучение, у магистрантов не принимавших участие в проекте, оказался на 48 % меньше.

Таблица 1.

Средние значение набранных баллов по результатам теста

| № п/п | Группы вопросов | Участники проекта | В проекте не участвовали |
|-------|--|-------------------|--------------------------|
| 1 | Остаточные знания | 37 | 36 |
| 2 | Базовые вопросы в рамках изучаемой дисциплины | 34 | 35 |
| 3 | Вопросы в вынесенные на самостоятельное изучение | 23 | 11 |

Обобщая полученные данные, можно утверждать, что применение в обучении магистров форм, направленных на получение дополнительной информации по изучаемым дисциплинам, а также по смежным и дисциплинам из других направлений подготовки, способствует повышению уровня знаний и освоению компетенций. Так магистранты 1 курса обучающиеся по программе 19.04.01 «Общая биотехнология» овладели такой общепрофессиональной компетенцией как: готовность использовать методы математического моделирования

материалов и технологических процессов, готовность к теоретическому анализу и экспериментальной проверке теоретических гипотез (ОПК-4), в результате участия в федеральном проекте «Платформа университетского технологического предпринимательства». Фактом, подтверждающим освоение компетенции, служит тот факт, что команда прошла три этапа с проектом и попала в ТОП6 и приняла участие в финальной части регионального этапа.

В заключении надо привести слова Москвиной А.В. и Кочемасовой Л.А., которые в своей статье говорят, что: «...результатами участия студентов в конкурсной деятельности являются: повышение мотивации к профессиональной деятельности; преодоление затруднений в профессиональном самоопределении; активизация учебной и научно-исследовательской деятельности; развитие креативных, организаторских и коммуникативных качеств ...» [2].

Библиографический список

1. *Бреднева Н.А.* Формирование проектной компетентности студентов в образовательном процессе вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №5-2 (71). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-proektnoy-kompetentnosti-studentov-v-obrazovatelnom-protse-ssse-vuza> (дата обращения: 15.01.2023).
2. *Москвина А.В., Кочемасова Л.А.* Конкурс научно-исследовательских и творческих работ как форма самореализации студентов // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. 2019. №2 (42). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konkurs-nauchno-issledovatel'skih-i-tvorcheskih-rabot-kak-forma-samorealizatsii-studentov> (дата обращения: 15.01.2023).
3. *Янкина Н.В.* Роль проектных заданий в формировании межкультурной компетентности студентов неязыковых специальностей на занятиях по иностранному языку // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-proektnyh-zadaniy-v-formirovanii-mezhkulturnoy-kompetentnosti-studentov-neyazykovyh-spetsialnostey-na-zanyatiyah-po-inostrannomu> (дата обращения: 15.01.2023).
4. <https://vegetarian.ru/articles/metan-i-krupnyy-rogatyj-skot-kak-proiskhodit-zagryaznenie-vozdukha-na-fermakh.html?ysclid=lauta8g9mv957169410> (дата обращения: 15.01.2023)

References

1. *Bredneva N.A.* Formation of project competence of students in the educational process of the university // Philological sciences. Questions of theory and practice. 2017. №5-2 (71). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-proektnoy-kompetentnosti-studentov-v-obrazovatelnom-protse-ssse-vuza> (accessed: 15.01.2023).
2. *Moskvina A.V., Kochemasova L.A.* Competition of research and creative works as a form of self-realization of students // Vestn. Sam. gos. tech. un-ta. Ser. Psychological and pedagogical sciences. 2019. No.2 (42). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konkurs-nauchno-issledovatel'skih-i-tvorcheskih-rabot-kak-forma-samorealizatsii-studentov> (accessed: 15.01.2023).
3. *Yankina N.V.* The role of project tasks in the formation of intercultural competence of students of non-linguistic specialties in foreign language classes // Bulletin of the VSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication. 2016. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-proektnyh-zadaniy-v-formirovanii-mezhkulturnoy-kompetentnosti-studentov-neyazykovyh-spetsialnostey-na-zanyatiyah-po-inostrannomu> (accessed: 15.01.2023).
4. <https://vegetarian.ru/articles/metan-i-krupnyy-rogatyj-skot-kak-proiskhodit-zagryaznenie-vozdukha-na-fermakh.html?ysclid=lauta8g9mv957169410> (accessed: 15.01.2023)

МИХАЛЁВА И.С.

преподаватель кафедры организации деятельности
ГИБДД, Орловский юридический институт МВД
России имени В.В. Лукьянова
E-mail: ma57na52@yandex.ru

MIKHALEVA I.S.

Teacher of the Department of Organization Activities of the
Traffic Police, Orel Law Institute of the Ministry of Internal
Affairs of Russia named after V.V. Lukyanova
E-mail: ma57na52@yandex.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА

DESIGNING A TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY AMONG CADETS OF A DEPARTMENTAL UNIVERSITY

Актуальная для педагогики профессионального образования проблема формирования профессиональной ответственности курсантов ведомственных вузов рассмотрена в технологическом срезе – через этапы проектирования. Выделены этапы проектирования процесса: целеполагание, определение уровневой характеристики сформированности искомой профессиональной ответственности, проектирование Программы и критериально-оценочного аппарата с определением компонентной сформированности ее на основе специально подобранного и разработанного автором контрольно-измерительного и диагностического инструментария. При проектировании программы формирования профессиональной ответственности у курсантов выделены разные виды риско-профилактических ситуаций, как основной содержательной единицы проектирования.

Ключевые слова: ответственность, профессиональная ответственность, профессиональный риск, учебно-профессиональная ситуация, проектирование, ведомственный вуз

The problem of forming the professional responsibility of cadets of departmental universities, which is relevant for the pedagogy of vocational education, is considered in a technological context – through the stages of design. The stages of process design are singled out: goal-setting, determination of the level characteristics of the formation of the required professional responsibility, design of the Program and the criteria-evaluation apparatus with the determination of its component formation on the basis of specially selected and developed by the author of control, measuring and diagnostic tools. When designing a program for the formation of professional responsibility, cadets identified different types of risk-preventive situations as the main content unit of design.

Keywords: responsibility, professional responsibility, professional risk, educational and professional situation, design, departmental university.

Анализ проблемы формирования профессиональной ответственности у обучающихся, выявленные особенности этого процесса у курсантов и разработанная модель ее формирования у курсантов в ведомственной образовательной организации, убеждают в необходимости формирования у будущих сотрудников МВД научно обоснованного, интегративного знания в области оценки качества искомого новообразования как элемента профессиональной компетентности. Делать выводы о качестве формируемой профессиональной ответственности в самом процессе ее становления проблемно. Реальный курсант завтра станет сотрудником полиции, проверяя на практике эффективность сформированного в ведомственном вузе профессионально важного качества – ответственности.

По мнению А.П. Тряпицыной, анализировавшей содержание педагогического образования на современном этапе, его содержание – это динамичный конструкт, постоянно проектируемый «в совместной деятельности преподавателей, студентов, работодателей с учетом заданных целей, сформулированных на языке компетенций, образовательных возможностей конкретных студентов, контекстов реальной практики и результатов исследований различных проблем профессионального

педагогического образования и педагогической деятельности» [8, с.121]. При рассмотрении под таким углом содержание образования имеет вариативный характер. Формирование профессиональной ответственности у курсантов мы рассматриваем в образовательном процессе ведомственного вуза в совокупности воздействий: обучающих, воспитательных, исследовательских, практических и т.п., что находит отражение в выделяемых в вузе путях ее формирования: учебный процесс, воспитание, научно-исследовательская деятельность курсантов, самостоятельная работа под/без руководства преподавателя, проектная деятельность и социально значимые дела в регионе.

Первым шагом проектирования технологии организации образовательного процесса в ведомственном вузе по формированию профессиональной ответственности у курсантов выступает определение направленности ориентиров его целеполагания.

Любая образовательная организация (гражданская и ведомственная), ориентируясь на заложенные во ФГОС ВО компетенции, как результаты учебной деятельности и учебные достижения обучающихся, самостоятельно определяет модели образования, технологическое обеспечение и направленность деятельности

педагогического коллектива по их достижению. Это вызывает опасность потери целостности образовательного пространства в стране, нарушения преемственности между уровня реализуемых образовательных программ. Одним из эффективных путей преодоления этого дисбаланса видится ориентация на требования работодателей, которая находит отражение в ведомственных нормативных документах и Профессиональных стандартах к соответствующим категориям работников. Обычно требования представлены как перечень видов профессиональной деятельности и соответствующих трудовых функций или описательную характеристику идеального наполнения требования к сотруднику.

Сравнительный анализ ФЗ-342¹ и ФГОС ВО 40.05.02 Правоохранительная деятельность демонстрирует прямое соответствие понятий и терминов, сфер проявления в профессиональной деятельности, требований к квалификации и преемственность образовательной деятельности по формированию профессиональной ответ-

ственности курсантов в ведомственных вузах МВД РФ представлен в таблице 1.

Содержательное насыщение акцентированного формирования профессиональной ответственности у курсантов в ведомственном вузе осуществляется по итогам проведенного сравнительного анализа. Технологичность практической реализации продуманного целеполагания в образовательном процессе ведомственной организации проявляется в детализации поурочной характеристики сформированности профессиональной ответственности у курсантов. Проведенные исследования по рассматриваемой проблеме в гражданских и ведомственных вузах продемонстрировали, что в типичных равных условиях формирование новообразования учебной деятельности (навыка, компетенции, качества) может сложиться различной у разных обучающихся и проявиться на разных уровнях сформированности. Логика описания выявленной уровневой детализации позволяет не только описать динамику

Таблица 1.

Сравнительный анализ нормативных и образовательных требований к курсантам по формированию профессиональной ответственности

| Код компетенции | Наименование категории (группы) универсальных компетенций | Наименование универсальной компетенции по ФГОС ВО 40.05.02 | Требование ФЗ-342 |
|-----------------|---|--|---|
| УК-1 | Системное и критическое мышление | Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий | осознание того, что содержание профессиональной служебной деятельности предопределяется необходимостью признания, защиты и соблюдения прав и свобод человека проявление вежливости и уважения в отношении граждан, оказание им помощи в реализации их свобод и прав; |
| УК-3 | Командная работа и лидерство | Способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели | забота о сохранении собственных чести и достоинства, не ставить в приоритет личную заинтересованность при принятии решений в служебной деятельности |
| УК-5 | Межкультурное взаимодействие | Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия | проявление уважения к обычаям и традициям разных наций, этнических и социальных групп |
| УК-6 | Физическая культура | Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки и образования в течение всей жизни | |
| УК-7 | | Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности | |
| УК-8 | Безопасность жизнедеятельности | Способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов | недопустимость оценок в СМИ и публичном пространстве государственных органов, должностных лиц и политиков и пр., если это находится за пределами служебных обязанностей; |
| УК-11 | Гражданская позиция | Способен формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению | добросовестное выполнение обязанностей по службе на высоком профессиональном уровне |

формирования профессиональной ответственности в ведомственном вузе, но и коррелировать данный процесс с учетом факторов разной природы (гендерной, этнокультурной, возрастной, а также при актуализации фактора профессионального развития, карьерных ожиданий, траектории освоения содержательной программы, индивидуального образовательного маршрута и т.п.).

Для детализации описываемых уровней и удобства практического применения в непосредственном образовательном процессе ведомственного вуза мы формализованную оценку уровней сформированности профессиональной ответственности у курсантов (А – исходно-критический, Б – ситуационно-допустимый, В – контекстно-ориентировочный, Г – оптимально-профессиональный) соотнесем и наложим на традиционную систему вузовского оценивания учебных достижений курсантов (неудовлетворительно – удовлетворительно – хорошо – отлично) [4].

Уровень А характеризует начальный уровень сформированности профессиональной ответственности курсантов, адаптирующихся к образовательному процессу в ведомственном вузе, профессиональных характеристик нет в наличии или они в начальной стадии зарождения. Данный уровень принимается за данность, не анализируется и не оценивается.

Уровень Б смысловой своей характеристикой имеет ситуационный характер с проявлениями во всех сферах – мотивационной, когнитивной, эмоциональной, поведенческой, деятельностной. Важной особенностью данного уровня и показателем сформированности профессиональной ответственности у курсантов выступает репродуктивный стиль учебных действий и ситуативных проявлений познавательной, профессиональной и служебной деятельности. Эпизодичность и непостоянная готовность сопровождают рефлексивные проявления личности.

Уровень В имеет превосходящие параметры всех показателей по выделенным автором критериям по сравнению с предыдущим уровнем, соответствуя отметке «хорошо». Он иллюстрирует контекстную профессиональную мотивацию и разрозненное профессиональное знание в избранных, типичных ситуациях профессионального вида, формируемые профессиональные поступки и реакции, освоенные алгоритмы профессиональной деятельности вне их взаимосвязи и ситуационная саморегуляция поведения [2, с.145] будущего сотрудника МВД.

Уровень Г, соответствующий отметке «отлично» предполагает способность осознанно мотивировать свое ответственное поведение в профессиональной сфере, творчески интерпретировать и анализировать учебный материал, осознанно и ответственно осуществлять профессиональные действия, постоянно рефлексирова и регулируя свою профессиональную деятельность и профессиональное общение.

Проектирование программы формирования профессиональной ответственности у курсантов выступает следующим этапом (третьим шагом) в проектировании ее содержания.

Программа [план деятельности, работ] представляет собой документ изложения содержания и цели деятельности в совокупности со средствами их достижения в определенных условиях, «обоснованную совокупность

содержания образования и условий, обеспечивающих формирование компетенции» [7, с. 75]. Сущностно программа ориентирована на детализацию нагрузки по каждому компоненту профессиональной ответственности (мотивационному, знаниевому, деятельностному и рефлексивному) обозначенного в Учебном плане набора учебных дисциплин, элективных курсов, курсов по выбору и практик, организуемых под руководством преподавателей разного вида активностей студентов в разных видах деятельности: самостоятельной работы, научно-исследовательской деятельности [5], воспитательной работе [9], социально-педагогической работе региональной значимости; их структурно-логической последовательности; совокупности технологических операций на диагностическом, прогностическом, операционном и контрольном этапах реализации соответствующей технологии и системы оценочных средств для диагностики уровня сформированности профессиональной ответственности у курсантов в ведомственном вузе [2; 6]. Программа формирования профессиональной ответственности у курсантов позволяет четко распределить ответственность и полномочия между структурными подразделениями ведомственного вуза (кафедрами, центрами, управлениями) преподавателями, курсовыми офицерами и воспитателями, осознать, охарактеризовать и оценить личный и структурный вклад каждого и в совокупности.

Программа – носитель описания содержания и деятельности по ее реализации, «в основе содержания образования, ориентированного на овладение профессиональной деятельностью на уровне ее компетентного исполнения, должна лежать сама педагогическая деятельность...» [8, с. 159]. Деятельностная природа системы образовательных технологий и оценочных средств обеспечивает создание и анализ риско-профилактических ситуаций, имитирующих максимальное приближение курсантов к будущей профессиональной деятельности через образовательный контент разного вида.

Риско-профилактический контент учебно-профессиональных ситуаций для формирования профессиональной ответственности у курсантов проектируется в целенаправленной деятельности преподавателя иерархически на шести уровнях: общетеоретического представления, формирования содержания учебной дисциплины, уровнях учебного материала, учебных заданий, педагогической действительности и личностном. Мы выделяем четыре вида учебно-профессиональных ситуаций с риско-профилактическим контентом: диагностические, прогностические, операционные, контрольные.

Их применение в процессе формирования профессиональной ответственности у курсантов должно приводить к созданию реальных профессиональных продуктов в логике решения конкретных учебных, учебно-профессиональных и квазипрофессиональных задач.

Следующим шагом проектирования технологии формирования профессиональной ответственности у курсантов является определение критериально-оценочного аппарата сформированности искомого новообразования. Критериально-оценочный аппарат формирования профессиональной ответственности у курсантов вклю-

чает разработанные автором критерии и выделенные в соответствие им показатели, а также диагностический инструментарий. Контрольно–измерительные и диагностические инструменты [3] оптимально использовать по выделенным компонентам профессиональной ответственности у курсантов: по мотивационному критерию – адаптированную автором «Методику изучения мотивации обучения в вузе» Т.И. Ильиной и методику «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С. Бубновой; по знаниевому критерию – контрольно-измерительные материалы по дисциплинам учебного плана, разработанные автором и опросник терминальных ценностей «ОТеЦ» И.Г. Сенина; по деятельностному критерию – разработанные автором контрольно-измерительные материалы по дисциплинам учебного плана и методику «Стратегии и тактики поведения в конфликтной ситуации» К.Томаса; по рефлексивному критерию – метод экспертных оценок и методику «Диагностика рефлексивности» А.В. Карпова.

В заключении отметим, что проектирование технологии формирования профессиональной ответственности у курсантов в ведомственной образовательной организации представляет собой этапно организованный процесс, включающий последовательно реализуемые шаги деятельности преподавателя: целеполагание и сопряжение идеальных требований в результате образовательной деятельности по формированию профессиональной ответственности в ведомственном вузе; уровневая характеристика сформированности искомой профессиональной ответственности как описание динамики разворачивания и иллюстрации результативности педагогической деятельности; разработка Программы формирования профессиональной ответственности в ведомственном вузе и критериально-оценочного аппарата с определением ее компонентной сформированности на основе специально подобранного и разработанного автором контрольно-измерительного и диагностического инструментария.

Примечание

1. Федеральный закон № 342-ФЗ от 30.11.2011 «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. - 05.12.2011. - № 49 (ч. 1). - Ст. 7020

Библиографический список

1. *Алдошина М.И.* Организация самостоятельной работы студентов по истории педагогики и образования. Орёл: ОГУ, 2017.
2. *Алдошина М. И., Комарова Э.П., Бакленева С.А., Федоров А.А.* Субъектоцентрированный подход к разработке поликультурного обучения в университете // Язык и культура. 2021. №56. С. 146–163.
3. *Алдошина М. И.* Методические основы формирования этноэстетической культуры студентов в университете // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. №11(126). С. 63–67.
4. *Дмитренко А. Ю.* Нравственный компонент профессиональной ответственности офицера ВКС и его отражение в научной литературе с педагогической позиции // Педагогический журнал. 2019. № 4А. С. 500–509.
5. *Илларионова Л. П.* Формирование духовно-нравственной культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. 2005. Т.2. С. 53–71.
6. *Михалёва И. С., Слободская И.Н.* Диалоговые методы в формировании профессиональной ответственности у курсантов ведомственного вуза // Образование и общество. 2022. №3. С. 52–57.
7. *Науменко О. В., Чандра М. Ю.* Современные подходы к формированию фонда оценочных средств по основным образовательным программам вуза // Стандарты и мониторинг в образовании. 2016. Т. 4. №. 1. С. 8–18. DOI: 10.12737/17981
8. Непрерывное образование учителя: теория и практика: коллективная монография / под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко, Е. И. Сахарчук. Волгоград: Принт, 2016. 360 с.
9. *Фетисов А. С., Ератова Т. И.* Опыт апробации технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2021. № 4. С. 93–96.

References

1. *Aldoshina M.I.* Organization of independent work of students on the history of pedagogy and education. Eagle: OSU, 2017.
2. *Aldoshina M.I., Komarova E.P., Baklneva S.A., Fedorov A.A.* Subject-centered approach to the development of multicultural education at the university // Language and Culture. 2021. No. 56. Pp. 146–163.
3. *Aldoshina M. I.* Methodological foundations of the formation of ethno-aesthetic culture of students at the university // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. 2012. No. 11 (126). Pp. 63–67.
4. *Dmitrenko A. Yu.* The moral component of the professional responsibility of an officer of the VKS and its reflection in scientific literature from a pedagogical position // Pedagogical journal. 2019. No. 4A. Pp. 500–509.
5. *Illarionova L.P.* Formation of spiritual and moral culture of the teacher in the system of continuous pedagogical education // Siberian Pedagogical Journal. 2005. V.2. Pp. 53–71.
6. *Mikhaleva I.S., Slobodskaya I.N.* Dialogue methods in the formation of professional responsibility among cadets of a departmental university // Education and society. 2022. №3. Pp.52–57.
7. *Naumenko O. V., Chandra M. Yu.* Modern approaches to the formation of a fund of appraisal funds for the main educational programs of the university // Standards and monitoring in education. 2016. Vol. 4. No. 1. С. 8–18. DOI: 10.12737/17981
8. Continuous education of a teacher: theory and practice: collective monograph / ed. N. K. Sergeeva, N. M. Borytko, E. I. Sakharchuk. Volgograd: Print, 2016. 360 p.
9. *Fetisov A. S., Eratova T. I.* Experience in approbation of technology for the formation of professional competence of bachelors of law // Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education. 2021. No. 4. Pp. 93–96.

МУРАШЕВА С.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социального управления и конфликтологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: murashova.svet@yandex.ru

MURASHEVA S.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Social Management and Conflictology, Orel State University
E-mail: murashova.svet@yandex.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОСТРОЕНИЯ БЕСКОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

CURRENT PROBLEMS OF BUILDING CONFLICT-FREE INTERACTION AMONG STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS AND WAYS TO OVERCOME THEM

В статье рассматриваются проблемы взаимодействия между студентами, студентами и преподавателями в ходе образовательного процесса, выстраивания бесконфликтных отношений. Задача педагогической деятельности – это целенаправленная работа по обучению, развитию и социализации личности, передаче культурного опыта. Для этого необходимо создать наиболее благоприятные социально-психологические условия. С этой целью исследуются возможные способы преодоления противоречий и напряженности.

Ключевые слова: межличностный конфликт, актуальный и базовый конфликт, педагогическая сфера, социально-психологические условия и методы, моделирование конфликтов.

The article deals with the problems of interaction between students, students and teachers during the educational process, building a conflict-free relationship. The task of pedagogical activity is a purposeful work on learning, development and socialization of personality, transfer of cultural experience. For this purpose, the most favourable socio-psychological conditions should be created. To this end, possible ways of overcoming contradictions and tensions are explored.

Keywords: interpersonal conflict, topical and basic conflict, pedagogical sphere, socio-psychological conditions and methods, conflict modelling.

В современном мире человеку приходится справляться с большим количеством требований, которые к нему предъявляет окружающая действительность. Зачастую успешно построить взаимоотношения с другими людьми не всегда получается, нередко такие контакты можно охарактеризовать как непостоянные и напряженные. Чтобы не вступать в многочисленные межличностные конфликты и не провоцировать их, необходимо предвидеть спорные ситуации и не ожидать от людей больше, чем они могут предложить, чтобы не разочароваться. По мнению исследователя В.П. Шейнова, «межличностный конфликт – это столкновение несовместимых желаний, стремлений и установок индивидов, когда удовлетворение стремлений одного из них воспринимается другим как ущемление его интересов» [4].

Межличностный конфликт в образовательных учреждениях – это сложное явление. Его можно рассматривать как некоторую форму проявления противоречий между субъектами образовательного процесса. Чаще всего он возникает в сфере профессионального и межличностного взаимодействия. Такого рода отношения приводят к формированию негативных эмоций у оппонентов и препятствуют построению конструктивных отношений. Эти конфликты требуют особого внимания, т.к. их негативные последствия могут сказаться на ходе образовательного процесса в конкретном учреждении, взаимоотношениях членов педагогического коллектива.

Процесс обучения, воспитания и развития невозможен без противоречий и конфликтов. Первостепенная задача педагогической деятельности – это целена-

правленная работа по образованию и социализации личности, передаче культурного опыта. Для этого необходимо создать наиболее благоприятные социально-психологические условия, которые позволили бы обеспечить комфортное взаимодействие обучающихся.

Проблема построения бесконфликтных отношений между студентами, студентами и преподавателями приобретает все большую актуальность для современного образования, т.к. конфликты в образовательной сфере довольно распространенное явление. Здесь необходимо развести два понятия, которые характеризуют напряженные отношения в этой сфере – актуальный и базовый конфликт. Первый, в основном, охватывает область социального взаимодействия личностей и определяется актуальными проблемами, такими как повышенная нагрузка и требования в рамках учебного процесса, межличностные трудности в отношениях с однокурсниками, студентами и преподавателями и т.д. Второй конфликт в большей степени связан с привычками, умениями и навыками, которые были усвоены в ходе жизнедеятельности, начиная с ранних лет. Это представления о том, какие действия необходимо предпринять, чтобы эффективно построить взаимодействие с людьми, как конструктивно реагировать на широкий диапазон разнообразных ситуаций. Весь спектр подобных реакций формируется в рамках воспитательного процесса и в дальнейшем трансформируется в жизненные установки личности (студента или преподавателя).

В рамках работы лаборатории межнациональных и миграционных конфликтов Орловского государственного

университета имени И.С. Тургенева было проведено исследование межличностных конфликтов, которые могут возникать между студентами, между преподавателями и студентами. В ходе анкетирования были опрошены 50 респондентов в возрасте от 18 до 21 года. Респондентами являлись студенты 1–4 курсов, обучающиеся на разных направлениях подготовки в вузах города Орла. В ходе исследования не ставилась задача проводить параллели между профилем подготовки студентов и степенью их конфликтности.

Исследование позволило определить:

- сложившуюся обстановку в студенческой группе;
- межличностные конфликты и противоречия, с которыми чаще всего приходилось сталкиваться студентам;
- основные причины возникновения конфликтов между студентами, между преподавателями и студентами;
- стратегии поведения, используемые студентами в конфликте;
- практикуемые способы разрешения конфликтов между студентами, между студентом и преподавателем.

По итогам проведенного исследования были получены следующие результаты. На 1 курсе обстановку в группе студенты охарактеризовали следующим образом: 70 % респондентов отметили, что обстановка спокойная, рабочая, 30 % опрошенных считают, что обстановка в группе конфликтная и напряженная. Конфликты между студентами, в основном, возникают из-за отсутствия взаимопонимания в группе, низкого уровня культуры и воспитания, завышенной самооценки и неоправданных ожиданий, сложностей, сопровождающих процесс адаптации в вузовской среде.

В основе межличностных конфликтов между студентом и преподавателем лежит:

- √ незнание студентом учебного материала, низкий уровень подготовки и нежелание учиться;
- √ завышенные требования преподавателя к знаниям и личности студента;
- √ желание студента получить более высокую оценку;
- √ наличие у студентов задолженностей по дисциплинам.

При разрешении межличностных конфликтов студенты:

- используют собственные знания и опыт в этой сфере (60 %);
- дожидаются момента, когда оппонент сам пойдет на примирение (40 %).

На 2 курсе 55 % студентов отметили, что обстановка в группе конфликтная, 40 % респондентов считают, что она спокойная, 5 % опрошенных характеризуют ее как бесконфликтную.

Причинами возникновения межличностных конфликтов между студентами на 2 курсе являются отсутствие взаимопонимания в студенческой группе, вызванное искаженным восприятием личностных качеств и мотивов поведения студентов, разнообразными барьерами в общении. Также напряженность в отношениях провоцируется и некомпетентностью собеседников. Например, когда один из них проявляет очевидное отсутствие знаний в какой-либо области, но, тем не ме-

нее, высказывает свою категоричную точку зрения, что вызывает агрессию и раздражение оппонента.

Межличностные конфликты между студентом и преподавателем возникают из-за наличия у студентов задолженностей по дисциплинам, завышенных требований преподавателей к знаниям студентов.

Студенты 2 курса стараются урегулировать межличностные конфликты следующими способами:

- самостоятельно, без вмешательства третьей стороны (70 %);
- дают возможность развиваться конфликту естественным путем (20 %);
- прибегают к помощи третьей стороны (10 %).

На 3 курсе обстановку в группе студенты охарактеризовали следующим образом: 60 % респондентов отметили, что обстановка в группе конфликтная, нербочая, 30 % опрошенных подчеркнули, что она спокойная, рабочая, 10 % анкетированных описали обстановку как бесконфликтную. Причинами конфликтов между студентами являются излишняя принципиальность и прямолинейность в высказываниях, стремление доминировать во всех ситуациях общения, завышенная или заниженная самооценка своих способностей и возможностей.

Межличностные конфликты между студентом 3 курса и преподавателем, в основном, возникают по следующим причинам:

- из-за халатности, неисполнительности студентов;
- из-за незнания студентами учебного материала, нежелания учиться;
- из-за наличия у студентов задолженностей по дисциплинам.

60 % обучающихся 3 курса разрешают межличностные конфликты самостоятельно, 30 % респондентов ждут, когда оппонент пойдет на примирение, 10 % опрошенных прибегают к помощи третьего лица.

70 % студентов 4 курса отметили, что обстановка в группе спокойная, рабочая, 30 % обучающихся характеризуют ее как конфликтную и напряженную. Конфликты между студентами возникают из-за противоположных ценностных ориентаций, социально-психологической несовместимости, столкновения взглядов, предпочтений и традиций.

По мнению студентов 4 курса, межличностные конфликты между студентами и преподавателями возникают по следующим причинам:

- из-за несправедливой оценки знаний (50 %);
- из-за неуважительного отношения преподавателя к студенту (25 %);
- из-за халатности, неисполнительности студентов (15 %);
- из-за незнания студентами учебного материала, нежелания учиться (10 %).

70 % студентов 4 курса разрешают межличностные конфликты самостоятельно, 30 % ждут, когда оппонент пойдет на примирение.

Таким образом, межличностные конфликты возникают на всех 4 курсах, но наиболее напряженная и конфликтная обстановка на 2 (55 %) и на 3 (60 %) курсах. Возможно, это объясняется слабым развитием студенческого коллектива (игнорированием общественных интересов, неадекватной реакцией на критические за-

мечания, отсутствием лидера в группе и т.д.), наличием негативных качеств у отдельных студентов (грубости в общении, равнодушия, придиричивости и др.).

Трудности в построении межличностного взаимодействия отмечаются, как между студентами, так и между студентами и преподавателями. Анализ данных показал, что на 1, 3 и 4 курсах преобладают конфликты между студентами, противоречия часто возникают из-за взаимной личной неприязни, соперничества, зависти, неспособности адаптироваться в колледже и др. Кроме того, в связи с наблюдающимся расслоением общества на более и менее обеспеченных возникают конфликты, связанные с экономическим неравенством студентов.

Наиболее распространенными причинами конфликтов между студентами и преподавателями являются необъективные претензии студента на более высокую оценку, его неисполнительность и халатное отношение при подготовке к занятиям и формам контроля, субъективность преподавателя, занижающего оценку, его неуважительное отношение к студенту как личности.

В ходе исследования были выявлены основные стратегии поведения в межличностных конфликтах, которые чаще всего используют студенты 1-4 курсов.

В научной литературе выделяют следующие стратегии поведения в межличностных конфликтах: сотрудничество, компромисс, избегание, соперничество, приспособление.

Стратегия сотрудничества предполагает учет интересов всех участников конфликтного взаимодействия, максимальную реализацию их потребностей. Использование стратегии компромисса ведет к частичному удовлетворению интересов и потребностей сторон, из-за отсутствия возможности полностью решить проблему и снять напряжение в ней сохраняется конфликтный потенциал. Стратегия избегания может быть применена лишь в том случае, когда одна из сторон не стремится к разрешению конфликта, она пытается самоустраниться путем бездействия. В стратегии соперничества гораздо меньше конструктивных моментов, чем в предыдущих стратегиях. Участники конфликта стараются максимально достичь желаемого результата, но при этом совершенно не заботятся о своем оппоненте. Это приводит к усилению напряженности, разрыву отношений, невозможности в дальнейшем организовать совместную работу. Стратегия приспособления предполагает, что для одного из оппонентов предмет конфликта не имеет важного значения, и он с легкостью может от него отказаться, т.к. его интересы в этом случае затрагиваются незначительно. Первые две стратегии являются наиболее предпочтительными для использования, т.к. способствуют удовлетворению интересов и потребностей оппонентов.

В рамках исследования было установлено, что на 1 курсе студенты чаще всего придерживаются стратегии сотрудничества – 45 %, компромисса – 25 %, избегания – 20 %, соперничества – 10 %.

На 2 курсе студенты в конфликтных ситуациях используют такие стратегии поведения как соперничество – 50 %, сотрудничество – 30 %, избегание – 15 %, приспособление – 5 %.

На 3 курсе студенты в большинстве случаев прибегают к следующим стратегиям поведения в межличностных конфликтах: сотрудничество – 50 %, избегание

– 30 %, соперничество – 20 %.

На 4 курсе студенты чаще всего придерживаются сотрудничества – 60 %, компромисса – 25 %, соперничества – 10 %, избегания – 5 %.

Анализ полученных результатов позволил установить, что студенты 1, 3 и 4 курсов в конфликтных ситуациях чаще всего используют стратегию сотрудничества. Это свидетельствует о том, что обучающиеся, в большинстве случаев, склонны к конструктивному разрешению конфликтов, к отстаиванию и удовлетворению интересов всех участников конфликта. Причем это касается, как конфликтного взаимодействия между студентами, так и между преподавателем и студентом.

На 2 курсе респонденты чаще используют стратегию соперничества, которая предполагает учет только своих интересов и пренебрежение мнением и потребностями оппонентов, возможно, это связано с жизненными позициями обучающихся, их личностными особенностями, а также еще незавершенным процессом адаптации в образовательной среде вуза. Этот стиль поведения в конфликте характеризует действия студентов только в межличностных конфликтах с другими студентами. При возникновении противоречий в общении с преподавателем студенты 2 курса предпочитают использовать сотруднический стиль.

Любой конфликт может иметь как конструктивный, так и деструктивный потенциал. С одной стороны, он способствует выявлению проблемы, ее решению, построению и укреплению межличностных и внутригрупповых отношений. С другой стороны, конфликтное взаимодействие может препятствовать развитию личности, «вредить» ее становлению в профессиональном плане.

Управление межличностными конфликтами в образовательной сфере может происходить, как при участии студентов, так и преподавателей, и руководителей структурных подразделений. В этом случае они могут, и имеют право, применить административные методы воздействия. В качестве одного из таких методов выступает выполнение задания. При этом преподавателю необходимо помнить, что каждый студент – это уникальная личность, имеющая свои индивидуальные особенности. Он, в силу своих представлений и знаний, формирует собственное восприятие действительности, отношение к учебному процессу и требованиям преподавателей. Без учета перечисленных выше особенностей невозможно правильно организовать образовательную деятельность.

Если конфликтующие стороны (студенты или студент и преподаватель) готовы самостоятельно разрешить спорные вопросы, то в качестве ориентира для действий можно использовать следующую последовательность:

- необходимо постараться разобраться с причинами возникновения сложившейся ситуации, при этом максимально уйти от сильной эмоциональной реакции на услышанную информацию;
- в общении стоит исключить свое желание убедить оппонента отказаться от своей позиции, но и само не расставаться с выбранными ранее взглядами;
- рекомендуется четко следить за используемой в разговоре лексикой, чтобы не усилить возникшую напряженность;
- эмоциональная реакция на происходящие собы-

тия возможна лишь в том случае, когда она выражена искренне и способствует организации взаимодействия;

- в рамках обсуждения сложившейся ситуации необходимо заострять внимание не на поведении оппонента, а на сущности проблемного вопроса;
- каждая из сторон должна попытаться поставить себя на место оппонента и попытаться его понять;
- если стороны в ходе обсуждения почувствуют, что напряжение в общении начинать спадать, об этом необходимо сообщить своему собеседнику;
- общение продолжается до тех пор, пока каждый из субъектов конфликта не признает, что проблема исчерпана. Иногда на это требуется достаточно много времени и организация нескольких встреч.

По мнению социолога Г.И. Козырева «если в межличностном конфликте преобладают негативные тенденции (взаимная неприязнь, обиды, подозрения, недоверие, враждебные настроения и т.д.), и оппоненты не могут или не желают организовывать диалог, то следует использовать косвенные методы его урегулирования». К таким методам и приемам, по мнению, можно отнести:

1. Метод «выхода чувств». Оппоненту дают возможность высказать все, что у него наболело, и тем самым понижают спровоцированное конфликтом эмоционально-психологическое напряжение. После этого человек в большей степени будет предрасположен к поиску вариантов конструктивного урегулирования конфликтной ситуации. Этот метод, в основном, применяется при разрешении конфликтов между студентами.

2. Метод «положительного отношения к личности». Конфликтующий, прав он или виноват, всегда страдает. Надо выказать ему свое сочувствие и дать положительную характеристику его личным качествам типа: «Вы человек умный, способный, у Вас достаточно возможностей для подготовки и т.д.». Стремясь оправдать положительную оценку, прозвучавшую в его адрес, оппонент будет склоняться к конструктивному способу разрешения конфликта. Данный метод в большей степени подходит для урегулирования противоречий между студентом и преподавателем, при условии, что ведущая роль в его реализации и применении принадлежит преподавателю.

3. Метод вмешательства «авторитарного третьего». Человек, находящийся в межличностном конфликте, как правило, не воспринимает высказанные оппонентом в его адрес положительные слова. Оказать содействие в этом может кто-то «третий», пользующийся доверием. Благодаря этому конфликтующий будет знать, что его оппонент не такого уж плохого о нем мнения, и этот факт может стать началом поиска компромисса. Если речь идет о конфликтном взаимодействии между студентами, то здесь «третьим лицом» может выступать незаинтересованный в конфликте другой студент или преподаватель. В случае конфликта между преподавателем и студентом им может быть представитель администрации образовательной организации.

4. Прием «обнаженная агрессия». В игровой форме в присутствии третьего лица оппонентам дают «выговориться о наболевшем». В таких условиях ссора не достигает крайних форм, и напряжение в отношениях оппонентов понижается. Данный прием используется, в основном, при разрешении межличностных конфлик-

тов между студентами, т.к. в этом случае он произведет больший эффект. Третьим лицом может являться студент или преподаватель.

5. Прием «принудительного слушания оппонента». Конфликтующим ставят условие внимательно выслушать друг друга. При этом каждый, прежде чем ответить оппоненту, должен с определенной точностью воспроизвести его последнюю реплику. Сделать это достаточно трудно, т.к. конфликтующие слышат только себя, приписывая оппоненту слова и тон, которых в действительности не было. Предвзятость оппонентов друг к другу становится очевидной и накал напряженности в их отношении спадает. Прием применяется для разрешения противоречий в студенческом коллективе. В качестве лица, контролирующего правильность использования приема, должен выступать преподаватель.

6. Метод «обмена позициями». Конфликтующим предлагают высказывать претензии с позиции своего оппонента. Этот прием позволяет им «выйти» за пределы своих личных обид, целей и интересов и лучше понять своего оппонента. Данный метод позволяет управлять межличностными конфликтами между студентами.

7. Метод «расширения духовного горизонта спорящих». Это попытка вывести конфликтующих за рамки субъективного восприятия конфликта и помочь увидеть ситуацию в целом, со всеми возможными последствиями. Может применяться для урегулирования конфликтного противостояния, как между студентами, так и между студентом и преподавателем [2].

Конфликт гораздо выгоднее предупредить, чем урегулировать уже возникшее противоречие. Очень многое зависит от временного промежутка с момента начала противостояния. Чем больше времени прошло после первого столкновения, тем сложнее управлять ходом конфликта, устранять последствия, налаживать нарушенное взаимодействие.

В научной литературе в качестве одного из способов предупреждения межличностных конфликтов в системе высшего образования предлагается «метод моделирования конфликтных ситуаций. Во-первых, он позволяет максимально использовать интеллектуальный потенциал обучающихся и преподавателей, во-вторых, формирует умения конструктивного ведения спора, поэтапного анализа нестандартных ситуаций» [3].

Профессор О.С. Гребенюк предлагает следующие «приемы для моделирования конфликтной ситуации:

- отрицание ведущим (студентом или преподавателем) предложенного группой решения;
- утверждение, защита, отстаивание ведущим альтернативного решения;
- имитация непонимания ведущим сущности вопроса;
- расслоение участников дискуссии на микрогруппы с последующей взаимной критикой альтернативных решений» [1].

Работу по профилактике конфликтов могут проводить, как сами студенты, так и преподаватели, она может быть реализована по нескольким направлениям:

- создание условий, которые бы не способствовали инициированию и развитию напряженности, агрессивности, предконфликтных ситуаций (построение доброжелательных взаимоотношений в студенческой группе, между преподавателем и студентами, проведе-

ние совместного досуга, личный пример преподавателя, студентов);

– оптимизация организационно-управленческих условий функционирования образовательного учреждения (преподавателю необходимо чаще выражать свое одобрение, использовать разного рода поощрения студентов в случае, если они его действительно заслужили);

– устранение социально-психологических причин возникновения конфликтов (создание Центра или лаборатории разрешения конфликтов, психологического кабинета при образовательном учреждении, куда за поддержкой и советом могут обращаться студенты и преподаватели);

– блокирование личностных причин возникновения конфликтов путем проведения преподавателем со студентами тренинговых упражнений, игр, мастер-классов, образовательных интенсивов, вебинаров, воспитательных мероприятий.

Перечисленные направления предупреждения

межличностных конфликтов способствуют снижению вероятности проявления ряда противоречий в образовательных учреждениях.

В научной литературе описано много приемов и способов предупреждения и урегулирования конфликтов между студентами, преподавателем и студентом. Их выбор и применение зависит от конкретной ситуации и условий взаимодействия.

Таким образом, межличностный конфликт в образовательной организации представляет собой совокупность актуализирующихся объективных и субъективных противоречий, которые способствуют проявлению негативных компонентов общения в системе «студент-студент», «студент-преподаватель» в результате социального взаимодействия. Сама ситуация в дальнейшем предполагает организацию коммуникации сторон конфликта для устранения его причин и нахождения взаимоприемлемого решения.

Библиографический список

1. Гребенюк О.С. Общая педагогика: курс лекций. Калининград: Калинингр. ун-т., 1996. 107 с.
2. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 176 с.
3. Рогожников Р.А., Почекаева И.С. Теоретические основы формирования у школьников умений предупреждать и разрешать конфликты // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 12. С. 262–274.
4. Шейнов В.П. Управление конфликтами: теория и практика. Минск, Наука. 2010. 500 с.

References

1. Grebenyuk O.S. General Pedagogy: A Course of Lectures. Kaliningrad: Kaliningrad University. 1996. 107 p.
 2. Koz'yev G.I. Vvedenie v konfliktologiyu: ucheb. posobie dlya stud. vy'ssh. ucheb. zavedenij. M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2001. 176 p.
 3. Rogozhnikova R.A., Pochekaeva I.S. Theoretical bases of forming students' skills to prevent and resolve conflicts // Siberian Pedagogical Journal. 2007. № 12. Pp. 262–274.
 4. Sheinov V.P. Conflict Management: Theory and Practice. Minsk, Nauka. 2010. 500 p.
-
-

УДК 371.315

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-296-299

НАПСО М.Д.

доктор социологических наук, профессор, кафедра гуманитарных дисциплин, Северо-Кавказская государственная академия
E-mail: napsso.marianna@mail.ru

NAPSO M.D.

Doctor of Sociological Sciences, Professor, Department of Humanities Sciences, North-Caucasus State Academy
E-mail: napsso.marianna@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНОСТЬ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРИНЦИП

INTERACTIVITY AS AN EDUCATIONAL PRINCIPLE

В статье рассматривается феномен интерактивности, исследуется его востребованность в качестве инновационного образовательного принципа и метода обучения. Раскрывается природа интерактивности, прослеживается ее связь с другими педагогическими практиками. Показывается взаимосвязь и взаимообусловленность интерактивного и креативного типов обучения, рассматривается актуальность некоторых интерактивных методик, раскрывается их содержание. Обращается внимание на роль интерактивности в формировании творческой личности.

Ключевые слова: образование, интерактивное обучение, креативное обучение, компетенция, soft skills, цифровизация.

In article the interactivity phenomenon is considered, its demand as an innovative educational principle and a training method is investigated. The interactivity nature reveals, its communication with other pedagogical experts is traced. The interrelation and interconditionality of interactive and creative types of training is shown, the urgency of some interactive techniques is considered, their maintenance reveals. The attention to an interactivity role in formation of the creative person is paid.

Keywords: education, interactive training, creative trainin, competence, soft skills, digitalization.

Каждый период социально-исторического развития характеризуется своими специфическими особенностями, которые оказывают глубокое воздействие на социум и его структуры. Не остается в стороне от этих процессов и сфера культуры, частью которой является система образования. В условиях постиндустриального мира востребованность новых образовательных практик и форм обучения, соответствующих требованиям цифровой экономики в первую очередь, является очевидной. Эффективность образовательной деятельности в современном социуме зависит от множества взаимосвязанных факторов, которые обеспечивают ее продуктивность и соответствие технологическим требованиям, – с одной стороны. С другой стороны, они придают системе образования такие свойства, как динамичность, мобильность, и эти ее качества напоминают структуру, которую можно сравнить с резиновой клеткой. Свойством последней, в отличие от застывшей структуры, является отсутствие раз и навсегда сформировавшейся привязки к условиям, ее породившим, она легче поддается трансформациям, и это облегчает процессы, связанные с адаптацией к изменяющимся условиям.

Одним из средств, которые обеспечивают реализацию целей образования, является интерактивность – важнейший принцип и способ обучения, при котором происходит активное взаимодействие всех субъектов учебного процесса. Следует отметить, что феномен интерактивности широко используется в различных областях человеческой деятельности. Так, согласно Википедии, «интерактивность используется в областях:

теория информации, информатика и программирование, системы телекоммуникаций, социология, дизайн, в частности проектирование взаимодействия, и других». Данное обстоятельство позволяет вести речь об интерактивности как о явлении, с одной стороны, полиморфном, имеющем «широкое смысловое поле ассоциаций и форм работ» [1], а с другой – не имеющем четкого определения. Тем не менее, интерактивное обучение можно охарактеризовать как форму познания, а также способ научно-образовательной деятельности, предполагающий «сотрудничество» всех участников учебного процесса, которые, в ходе взаимодействий, обмениваются информацией, знаниями, опытом, благодаря чему становится возможным оперативное и продуктивное решение тех или иных вопросов, и не только образовательного характера. Интерактивные технологии являются средством успешной социализации, поскольку их использование сопровождается изменениями, которые затрагивают практически все – образ жизни, сознание, поведение, системы социальных ориентиров и ценностных представлений.

Термин «интерактивный» используется практически повсюду – интерактивное образование, интерактивные технологии, интерактивная экономика, интерактивные методы обучения т. д. Смысл, содержащийся в данном понятии (интеракция в переводе с английского языка означает взаимодействие), говорит в пользу того, что в процессе обучения устанавливаются определенные практики взаимодействия между участниками образовательной деятельности. Интерактивность является непосредственной составляющей других форм обуче-

ния, поэтому понимание ее природы в теоретическом и практическом аспектах требует использования междисциплинарного подхода, который позволяет не только раскрыть присущий ему универсализм, но и объяснить востребованность педагогическими практиками.

Среди свойств и признаков интерактивности выделяют такие как: равноправие участников общения, от которого зависит качество коммуникации и его результативность. Равноправное партнерство обеспечивает такой уровень взаимодействия, при котором субъекты не только лучше узнают друг друга, но и обмениваются информацией, позволяющей углубить свои познания и верно интерпретировать их (хотя существует мнение, что это не всегда удается, особенно в ситуации дистанционного обучения). Это и активность участников взаимодействия, которая носит не односторонний, а многосторонний характер, и в такой ситуации получаемая информация становится более глубокой и понятно. Но в этом, считают специалисты, есть опасность перерастания активности в псевдоактивность, что особенно заметно при проведении т. н. интерактивных опросов, целью которых является получение определенной информации без ее оценки иной стороной. К квазиинтерактивным контактам могут быть отнесены «так называемые «интерактивные рассылки», массовые SMS-сообщения, обезличенные онлайн-опросы, информационные и другие услуги, осуществляемые с помощью электронных систем коммуникаций, обеспечивающих некую форму связи (взаимодействия)», которые «создают «кибернетическую иллюзию» обратной связи... и полноценного взаимодействия» [2, с. 9].

Одним из свойств интерактивности является ее «способность» создавать эффект комбинированного, совместного обучения, который становится возможным на основе сознательного и ответственного отношения к учебному процессу. Фактор активности субъектов образования имеет значение, поскольку речь идет не просто об их непосредственном общении, а о владении навыками коммуникативного взаимодействия, которые обеспечивают процесс получения информации как необходимого условия, способствующего формированию компетенций разного рода – познавательных, аналитических, научных и т.д. В ситуации дистанционного обучения взаимодействие педагога и обучающегося приобретает специфические черты: основным транслятором информации является педагог, и в этом смысле коммуникация носит односторонний характер. Но в ситуации, когда речь идет о вопросах со стороны обучающихся, взаимодействие становится двусторонним. В онлайн-обучении, безусловно, имеются привлекательные моменты, которые придают ему интерактивный характер. Во-первых, речь идет о достаточно новой форме обучения, и по этой причине она не может не быть интересной; во-вторых, она соответствует требованиям цифровизации образования и технологического времени; в-третьих, позволяет избежать излишней формализации и рутинизации, которая имеет место в традиционных практиках обучения.

Спектр интерактивных методов обучения многообразен. В самом общем виде их можно классифицировать следующим образом[3]:

– это т. н. радикальные методы, которые нацелены на перестройку учебного процесса с применением

компьютерных технологий. Их использование обусловлено требованиями расширяющейся цифровизации и виртуализации, которые являют собой особую реальность и специфический способ обучения. Это практики дистанционного обучения, вебинары, виртуальные игры разного рода;

– это комбинаторные методы, в которых органично соединяются разные учебные практики, что способствует формированию у обучающихся универсальных способов действия и умений их применять при изучении разных дисциплин. Использование данных методов важно и с точки зрения умения оперировать понятийно-категориальным аппаратом, благодаря чему становится возможным свободно ориентироваться в различных предметных областях: «абсолютные конкурентные преимущества получают те, кто могут не только думать по-современному, но те, кто накапливает знания из совершенно разных областей науки, могут их комбинировать и эффективно применять...» [4]. Комбинирование методов способствует выявлению способностей к определенным образовательным дисциплинам, содействует выстраиванию такой персональной образовательной траектории, которая стимулирует процесс познания с одновременным формированием ответственного отношения к учебе.

– это модифицирующие методы: их смысл состоит в переосмыслении существующих методик обучения, обогащении их современным содержанием, соответствующим происходящим образовательным изменениям. Важным свойством данных методик является то, что они учитывают индивидуальные и психологические особенности обучающихся, что представляется важным в условиях актуальности индивидуализированного обучения, формируют целостное и системное видение проблем. Нельзя не обратить внимания и на тот факт, что интерактивность подразумевает формирование критичности – такого способа мышления, при котором информация (или знание) не воспринимается в качестве догмы или достоверной априори, она подвергается аналитическому сомнению (обоснованному), что позволяет рассматривать явления в их противоречивости.

Интерактивность в обучении невозможна без опоры на аналитические и исследовательские методы, ее суть проявляется через единство традиционных и современных методических и дидактических приемов. Взятые в совокупности, они способствуют развитию и совершенствованию soft skills – гибких навыков и умений. Их значимость очевидна, поскольку владение ими позволяет осуществлять коммуникации разного рода, создавать условия для организации командной работы, воспитывать лидерские качества и компетенции, умение управлять людьми, достигать поставленных целей, адаптироваться к быстро меняющемуся социальному контексту. Преимущества «конкурентные...получат те люди, которые...обладают тем, что сегодня называют soft skills, обладают и креативным, и плановым, и другими видами мышления, когда человек вырабатывает для себя целый маршрут по жизни приобретения новых и новых знаний»[4]. Необходимость владения навыками soft skills проистекает из того, что они востребованы эпохой цифровизации. Поскольку технологии развиваются очень быстро, умение адаптироваться к современным тенденциям, в том числе и технологи-

ческого характера, проявлять когнитивную гибкость – «способность ума быстро переключаться с одной мысли на другую» [5] – становится актуальной и объективно необходимой.

Интерактивность в процессе обучения связана с феноменом креативности, которая все больше становится определяющим трендом современного мира. Ее значимость в образовательном процессе трудно переоценить. Креативное образование – это образование, которое нацелено на развитие творческих способностей индивида (обучающегося), стремлений к восприятию инноваций, это совокупность знаний, направленных на самопознание и самореализацию в соответствии с индивидуальными способностями и дарованиями, а значит, «оно выводит образование на новый уровень управления знаниями» [6, с. 175]. Взятые в единстве, интерактивность и креативность способствуют развитию мыслительной активности, появлению таких знаний, которые могут содействовать реализации образовательных целей, более глубокому усвоению различных компетенций – от обучающих до личностных. Использование таких методов обучения, как создание проблемных ситуаций, деловых игр, различных исследовательских приемов и т. д., является условием, усиливающим не только интерактивные формы обучения, но и создающим поле для формирования креативных навыков, которые обеспечивают не только эффективность процесса обучения, но и развивают способности к свободному творчеству. Решение этих и иных задач обеспечивается продуманной организацией самостоятельного обучения, усилением активности обучающегося, а также рациональным сочетанием разных форм обучения.

Успешность интерактивных форм обучения зависит в значительной степени от использования творческого подхода. Исследователи предлагают системы индикаторов, которые позволяют вести речь о продук-

тивности интерактивных средств обучения, таких как «индивидуальный фокус» – проявление эмпатии к обучаемому..., «мотивационный фон» – создание мотивирующей среды и живой атмосферы..., «взаимосвязь преподаватель – студент»..., «управление процессом» – организация работы со студентом в процессе занятия..., «компетентность преподавателя» [7, с. 272]. Одной из целей интерактивного и креативного обучения является формирование компетенций, что представляется крайне важным, особенно в условиях перехода от знаниевого подхода к компетентностному, который востребован реалиями современной экономики, предъявляющей повышенные требования ко всем участникам образовательного процесса. Приоритетными (для обучающихся) становятся умения управлять собой, своими психоэмоциональными состояниями, повышаются требования и к уровню педагогической грамотности и профессиональной компетентности педагогов, к степени их ответственности.

Необходимость сочетания интерактивных и креативных методов обучения обусловлена единством подходов и общностью свойств. Исследователи ведут речь о таких признаках, как: многоголосье, диалог, мыслительность, смысловторчество, свобода выбора, создание ситуации успеха, рефлексия [8, с. 11], которые способствуют развитию индивидуальной и коллективной креативности и интерактивности. Кроме того, происходит процесс формирования такой личности, которая способна развивать новые и оригинальные идеи, осваивать инновационные практики, соответствующие особенностям современного времени. Продуктивность данных методов обучения состоит и в том, что их применение позволяет минимизировать возможные риски, связанные с процессом адаптации к новым условиям образовательной и трудовой деятельности.

Библиографический список

1. *Ноздрякова Е.* Интерактивное обучение – реальность или вымысел современного образовательного процесса? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://interactiv.su/2017/06/26/интерактивное-обучение-реальность/> (дата посещения: 10. 12. 2022).
2. *Коротаева Е.В.* Интерактивность современного обучения: как явление и как понятие // Педагогическое образование в России. 2022. №4. С. 8–15. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_49541198_24214608.pdf (дата посещения: 10. 12. 2022).
3. *Панфилова А.П.* Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2009. 192 с. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22941945> (дата посещения: 10. 12. 2022).
4. Путин уверен, что преимущество в будущем получат обладатели soft skills. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/4666556> (дата посещения: 11. 12. 2022).
5. *Чупрыкина И.В.* Развитие Soft skills, как тренд современного образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://урок.рф/library/> (дата посещения: 11. 12. 2022).
6. *Андрюхина Л.М.* Креативность, креативный капитал и креативные практики в образовании. Екатеринбург, 2019. 238 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.yandex.ru/docs/view.pdf> (дата посещения: 11. 12. 2022).
7. *Голованова И. Асафова Е.В., Телегина Н.В.* Практики интерактивного обучения. Казань, 2014. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.yandex.ru/docs/view> (дата посещения: 11. 12. 2022).
8. Интерактивное обучение: особенности организации. 52 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.yandex.ru/docs/view> (дата посещения: 12. 12. 2022).

References

1. *Nozdryakova E.* Interactive training – a reality or fiction of modern educational process? [Electronic resource]. – Access mode: <https://interactiv.su/2017/06/26/interactive-learning-reality/> (visiting date: 10. 12. 2022).
2. *Korotayev E.V.* Interactivity of modern training: as the phenomenon and as concept // Pedagogical education in Russia. 2022. N.4. P. 8-15. [Electronic resource]. – Access mode: https://elibrary.ru/download/elibrary_49541198_24214608.pdf (visiting date: 10. 12. 2022).
3. *Panfilov A.P.* Innovative pedagogical technologies: Active training. M., 2009. 192 p. – Access mode: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22941945> (visiting date: 10. 12. 2022).
4. Putin is assured that advantage in the future will be received by owners soft skills. [Electronic resource]. – Access mode: <https://tass.ru/obschestvo/4666556>

tass.ru/obschestvo/4666556 (visiting date: 11. 12. 2022).

5. *Chuprykina I.V.* Development Soft skills, as a trend of modern education. [Electronic resource]. – Access mode: <https://urok.rf/library/> (visiting date: 11. 12. 2022).

6. *Andrjulina L.M.* Creativity, the creative capital and creative experts in education. Ekaterinburg, 2019. 238 p. [Electronic resource]. – Access mode: <https://docs.yandex.ru/docs/view.pdf> (visiting date: 11. 12. 2022).

7. *Golovanova I. Asafova E. B, Telegina N.V.* Practice of interactive training. Kazan, 2014. [Electronic resource]. – Access mode: <https://docs.yandex.ru/docs/view> (visiting date: 11. 12. 2022).

8. Interactive training: features of the organisation. 52 p. [Electronic resource]. – Access Mode: <https://docs.yandex.ru/docs/view> (visiting date: 12. 12. 2022).

УДК373.5.035.6

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-300-303

НИКОЛАЕВ В.А.

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: waleranikolaev@mail.ru

СЕЛИВЕРСТОВ С.Н.

старший преподаватель кафедры «Информационного менеджмента и информационно-коммуникационных технологий им. В.В. Дика», Московский финансово-промышленный университет «СИНЕРГИЯ»
E-mail: hdvideovorle@gmail.com

ШОШИН М.А.

старший преподаватель кафедры «Информационного менеджмента и информационно-коммуникационных технологий им. В.В. Дика» Московский финансово-промышленный университет «СИНЕРГИЯ»
E-mail: MShoshin@synergy.ru

АЛЕКСАХИНА С.А.

старший преподаватель кафедры «Информационного менеджмента и информационно-коммуникационных технологий им. В.В. Дика» Московский финансово-промышленный университет «СИНЕРГИЯ»
E-mail: SAleksakhina@synergy.ru

NIKOLAEV V.A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Methodology of the Federal State Educational Institution of Higher Education, Orel State University

E-mail: waleranikolaev@mail.ru

SELIVERSTOV S.N.

Senior Lecturer of the Department of «Information Management and Information and Communication Technologies named after V.V. Dick» Institute of Information Technologies of the Moscow Financial and Industrial University "Synergy"

E-mail: hdvideovorle@gmail.com

SHOSHIN M.A.

Senior Lecturer of the Department of «Information Management and Information and Communication Technologies named after V.V. Dick» Institute of Information Technologies of the Moscow Financial and Industrial University "Synergy"

E-mail: MShoshin@synergy.ru

ALEKSAXHINA S.A.

Senior Lecturer of the Department of «Information Management and Information and Communication Technologies named after V.V. Dick» Institute of Information Technologies of the Moscow Financial and Industrial University "Synergy"

E-mail: SAleksakhina@synergy.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

THE USE OF MODERN COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PREPARING FUTURE TEACHERS TOWARDS THE FORMATION OF A NATIONAL SELF-AWARENESS OF SCHOOL CHILDREN

Цель статьи состоит в рассмотрении сущности национального самосознания, его структуре. Рассмотрены возможности использования современных образовательных компьютерных технологий (виртуальные экскурсии, онлайн-экскурсии, промо-ролики предполагаемых экскурсий и др.) для подготовки будущих педагогов к формированию национального самосознания учащихся.

Ключевые слова: национальное самосознание, патриотизм, образовательные компьютерные технологии, виртуальные экскурсии, онлайн-экскурсии.

The purpose of the article is to consider the essence of national self-consciousness, its structure. The possibilities of using modern educational computer technologies (virtual excursions, online excursions, promotional videos of proposed excursions, etc.) to prepare future teachers for the formation of national self-awareness of students are considered.

Keywords: national identity, patriotism, educational computer technologies, virtual excursions, online excursions.

Актуальность поднимаемой в статье проблемы обусловлена недостаточной направленностью учебной, внеучебной деятельности современных образовательных организаций на развитие национального самосознания современных школьников. Как результат – недостаточный уровень патриотизма части молодежи, неуважение к богатейшей истории нашей страны, забвение ратных подвигов русских воинов, гражданского мужества ученых, писателей, произведений выдающихся отечественных писателей, мыслителей прошлого.

Военно-политическая ситуация, имеющая место в последние месяцы и годы, негативная реакция части граждан страны на специальную военную операцию, бегство некоторых молодых людей из страны, дабы не быть призванными в армию убеждают в просчетах в воспитании.

По данным социологических исследований, выявлено, что в последние десятилетия в нашу жизнь, в СМИ, культуру, а через них в сознание подрастающего поколения насаждаются западные ценности. Согласно

исследованиям ВЦИОМ и Левада-центра, у части молодежи сложилась открытая прозападная система ценностей, направленность личности. Как результат часть современной молодежи перенимает, порой, самые низменные западные ценности. Молодые люди часто откровенно копируют чуждый нам образ жизни, основу которого составляют материальный достаток, свободное от обязанностей существование, стремление жить не работая, не обременяя себя семьей, детьми и пр. Это приводит к разрушению традиционных русских ценностей, национального самосознания, ухудшению заботы о своей семье, родителях, нигилизм в отношении своей родины, готовности ее защищать.

Одним из самых существенных изменений в сознании части молодого поколения является безразличная позиция по отношению к своей родине – России. Некоторые юноши и девушки не стесняются говорить о безразличии к истории нашей страны, нашей культуре, литературе, искусству. Часть считает надуманными достижения наших великих предков, создавших в суровых условиях одно из самых могущественных государств мира.

Как свидетельствуют наши исследования (беседы, опросы студентов, школьников) во многом это вызвано просчетами в образовательной и воспитательной политике школы. История России преподносится в урезанном содержании. Скрываются подвиги героев-соотечественников в мировых войнах, освоении недоступных уголков Земли, космоса, достижения в науке, технике, культуре. Воспитательная работа во многих школах свернута или направлена преимущественно на обеспечение успешной учебы. Как результат, подрастающее поколение не знает истории родины, не знакомо с нашей литературой, драматургией, музыкой, изобразительным искусством, не ориентировано на их изучение. Отдельные молодые люди готовы переехать в другую страну и забыть родину.

Преподавателю важно сформировать в детях чувство патриотизма, уважение к русскому народу, отечественной истории и культуре, важно сформировать у них национальное самосознание. Его формирование обеспечивается комплексной учебной и воспитательной работой школы, средств массовой информации, всей государственной национальной политикой. Одним из путей формирования национального самосознания молодежи является приобщение к традиционной народной культуре. Результаты философских, психологических, этнопедагогических, этнопсихологических исследований (Ю.В. Бромлей, Л.М. Дробижева, Е.В. Евмененко, Д.Я. Нуриев, О.Н. Юденко и др.) доказывают, что детский возраст является сензитивным для «формирования самосознания и рефлексивного отношения к «своему» и к «чужим» этносам» [4, с. 4]

Для организации целенаправленной воспитательной работы в школе по развитию у детей национального самосознания важно подготовить учителей к этой деятельности. Настоящей статьёй мы планируем поставить проблему подготовки будущих педагогов к формированию национального самосознания. Учитывая современные тенденции совершенствования образовательных технологий, обучение будущих учителей формированию национального самосознания воспитанников перспективно вести с помощью современных компью-

терных технологий. Их применение в работе с детьми, как показывает практика, наиболее продуктивно, так как современные дети более адаптированы к использованию данных технологий и более мотивированы к изучению нового с помощью компьютера.

В трудах К.Д. Ушинского подчёркивается важность народности в образовании и воспитании, то есть построение педагогического процесса на основе менталитета народа [7, с. 107]

В этнологии, социальной психологии, социологии существуют различные подходы к трактовке национального самосознания. Большинство исследователей (С.М. Арутюнян, Э.А. Баграмов, Н.Д. Джидильдин, И.С. Кон, К. Касьянова, И.П. Цамерян и др.) считают национальное самосознание одним из элементов национальной психологии, в частности, одной из наименее изменяемых его частей.

Как свидетельствуют данные исследований (А.О. Бороноев, М.Н. Гармаева, А.И. Горячева, В.Н. Разов, В.Н. Филатов и др.) национальное самосознание объективировано в многочисленных произведениях народной культуры: сказках, пословицах, песнях, произведениях материальной культуры, традициях, ритуалах и пр. Специалисты убеждены, что национальное самосознание складывается из знания людьми культуры своего народа, его традиций, обычаев, верований, что позволяет «осознать себя как этнокультурное единство, свое место в окружающем мире, свои отличительные особенности и интересы. В процессе национального самопознания актуализируются забытые произведения народной культуры. Освоение истории своего народа, способствует пониманию и формированию национального достоинства и оценочных отношений к достоинству других народов» [3]. Таким образом, освоение истории, культуры своего народа, то есть национальное самопознание – это важнейший механизм формирования национального самосознания, от которого в значительной мере зависит облик нации.

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» [5, 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» [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,

Трактовка национальное 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.

Обобщение результатов теоретических исследований позволило представить структуру национального самосознания личности в виде системы взаимосвязанных компонентов: мотивационного, когнитивного, деятельностно-регулирующего.

В соответствии с выделенными компонентами нами разработана (специальная) программа подготовки будущих педагогов к развитию у школьников национального самосознания с использованием средств компьютерных технологий. Данная программа была разбита на три взаимосвязанных направления: мотивационное, когнитивное, деятельностное. Каждое направление было направлено на обучение будущих педагогов развитию соответствующих компонентов национального самосознания школьников.

Мотивационное направление программы ориентировано на формирование у студентов мотивов сохранения народной культуры, обучение созданию положительной мотивации приобщения к культуре своего этноса. Основным средством реализации данной части стала эффективная компьютерная технология «виртуальные экскурсии».

Одной из популярных современных образовательных компьютерных технологий является виртуальные экскурсии. Экскурсии – это одна из самых информативных образовательных технологий. В ходе экскурсии дети получают углубленные знания в интересующей их области знаний. Эти знания дополняются наглядной демонстрацией реальных объектов, процессов, которые задействуют зрительный канал освоения информации. Живое общение со специалистами, рассказывающими о народных игрушках, промыслах, материальных объектах народной культуры создает необходимый эмоциональный фон, обеспечивающий дополнительную мотивацию углубления знаний в сфере народной культуры. В ходе экскурсий демонстрируемые объекты народной культуры осваиваются детьми как ценности, обеспечивающие эмоционально-ценностное представление о культуре своего народа, его истории, достижениях в области науки, техники, архитектуры, музыкальном, художественном творчестве и др.

Виртуальная экскурсия – это современная образо-

вательная технология, в которой сочетаются «рассказ учителя с демонстрацией наглядного материала: фотографий, репродукций, видеофрагментов, аудиозаписей. В современных условиях виртуальная экскурсия может быть представлена как слайд-шоу с помощью компьютерных технологий» [6].

Специалисты-практики выделяют следующие виды виртуальных экскурсий: библиографические, краеведческие, историко-географические, культурно-художественные, обзорные и др. [9]

В процесс образовательно-воспитательной деятельности виртуальные экскурсии выполняют разнообразные функции: познавательные, мотивационные, визуализационные, развлекательные, информационные, имиджевые, бытовые и др. [9]

В процессе формирования национального самосознания виртуальная экскурсия имеет очень большие образовательно-воспитательные возможности. В частности, в ходе таких экскурсий дети могут наблюдать те объекты и явления, которые сложно или даже невозможно видеть «вживую». Не выходя из класса, дети могут побывать в любом музее, увидеть технологию производства любого народного промысла, очутиться в знаменитых Кижах (Республика Карелия), Семеново (Вологодская обл.), в Этномире (Калужская обл.) и т.п.

В рамках нашей программы предполагается использование следующих виртуальных экскурсий: виртуальное путешествие «Народные промыслы России» (<https://yandex.ru/video/preview/14039655941522547196>); «Виртуальные путешествия по музеям народных промыслов России» [10]; виртуальная экскурсия «Путешествие по народным ремеслам» [11]; виртуальная экскурсия по выставочному залу «Курские промыслы и ремесла» [12] и др.

Когнитивное направление программы ориентировано на формирование знаний студентов в области народной культуры, традиций, обычаев, быта, нравов русского народа и развитие умений преподнести эти знания школьникам средствами компьютерных технологий. В рамках этой работы студентам предлагалось изучить одну или несколько книг в области этнопедагогики, этнологии, народной культуры, фольклористики, истории и др. Студентам было предложено глубоко проработать труды следующих авторов: В.П. Аникин, А.Н. Афанасьев, Т.А. Бернштам, Г.С. Виноградов, Громыко М.М., Костомаров Н.И., Некрылова А.Ф., Д.С. Лихачев, С.В. Максимов, Е.А. Покровский, В.Я. Пропп, А.Терещенко и др. Перед студентами была поставлена задача: на основе глубокого теоретического анализа представить основные положения, изложенные в книге, в виде презентаций, с помощью которых этот материал стал более понятен и доступен школьникам.

Деятельностное направление программы состояло в разработке каждым студентом авторской онлайн-экскурсии по одному из музеев, народных промыслов и т.п. Это эффективная компьютерная технология, обеспечивающая ознакомление с экспозициями удаленных музеев, демонстрация мастер-классов по изготовлению традиционных народных промыслов и т.п.

Вначале студенты изучали имеющиеся в сети Интернет онлайн-экскурсии. В рамках данной программы для подготовки к формированию национального самосознания учащихся эффективны следующие экс-

курсии: онлайн-экскурсия Богородская игрушка в экспозиции Русского музея [13]; онлайн-экскурсия русская народная игрушка [14]; онлайн-экскурсия в Музей народной игрушки «Забавушка» [15]

После подробного анализа просмотренных онлайн-экскурсий студенты были объединены в микрогруппы. Каждой группе предлагалась своя тема для самостоятельного составления авторского онлайн-экскурсии.

Данная программа подготовки будущих педагогов к формированию национального самосознания учащихся средствами компьютерных технологий находится на этапе концептуального осмысления. Ведущей идеей данной программы является построение процесса формирования национального самосознания в соответствии с его структурой. Ведущим средством выбраны компьютерные технологии, которые в современных условиях являются наиболее оптимальными. Благодаря им педагог любой, даже самой удаленной школы, может

показать воспитанникам музеи, выставки, спектакли, концерты, содержащие информацию об истории нашей страны, народной культуре и т.п. Как показала практика, студенты и дети проявляют углубленный интерес к использованию компьютеров в учебно-воспитательной, самостоятельной работе, что повышает результативность современных компьютерных технологий.

Использование современных информационных технологий в процессе ознакомления детей с народной культурой, историей, выдающимися гражданами России позволяет им почувствовать свою принадлежность великой русской нации, осознать гордость за свое Отечество, ощутить себя полноправными гражданами великой страны. В ходе реализации программы дети и даже будущие педагоги имеют возможность задуматься о своей национальной принадлежности, ощутить себя русскими людьми, с гордостью относиться к своей родине.

Библиографический список

1. Арутюнян С.М. Нация и ее психический склад (Соц.-псих. аспект национальных отношений): Дис....докт. филос. наук. М., 1969. 673 с., С. 77.
2. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. М.: Наука, 1983. 412 с.
3. Гармаева М.Н. Национальное самосознание как феномен культуры: (на матер. истории культуры Бурятии): Дис...канд. филос. наук. М., 1994. 157 с.
4. Евмененко Е.В. Психологические особенности формирования национального самосознания у детей младшего школьного возраста: дис....канд. псих. наук. Ставрополь 2003, 187 с., С. 4.
5. Кучуков М.М. Национальное самосознание: (вопросы теории и истории): Дис. докт. филос. наук. Ростов н/Д.: 1993. 430 с., С. 19.
6. Устюжанина Н.В. Виртуальная экскурсия как инновационная форма обучения // Наука и перспективы. 2017
7. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Избранные педагогические сочинения. Т.1-2. Под ред. А.И. Пискунова (отв. ред.), Г.С. Костюка, Д.О. Лордкипанидзе, М.Ф. Шабоевой. М.: Педагогика, 1974. Т. 1. С. 51–123.
8. Чагай Л.П. Национальное самосознание личности: (Сущность, противоречия, проблемы формирования): Дис...канд. филос. наук. М., 1992. 208 с., С. 13
9. <https://infourok.ru/metodicheskoe-posobie-po-sozdaniyu-virtualnoj-ekskursii-4319593.html>
10. <https://yandex.ru/video/preview/17560533740766246723>
11. <https://yandex.ru/video/preview/6882078988520330549>
12. <https://yandex.ru/video/preview/4642798073781130568>
13. <https://yandex.ru/video/preview/2797626154645146316>
14. <https://yandex.ru/video/preview/8868673280347054406>
15. <https://yandex.ru/video/preview/13927099123287410614>

References

1. Harutyunyan S.M. The nation and its mental warehouse (Social-psycho. aspect of national relations): Dis....doct. philos. M., 1969. 673 p., Pp. 77.
2. Bromley Yu.V. Essays on the theory of ethnos. M.: Nauka, 1983. 412 p.
3. Garmayeva M.N. National identity as a cultural phenomenon: (on mater. cultural history of Buryatia): Dis...cand. philos. M., 1994. 157 p.
4. Evmenenko E.V. Psychological features of the formation of national self-consciousness in children of primary school age: dis.... cand. psycho. sciences'. Stavropol 2003, 187 p., Pp. 4
5. Kuchukov M.M. National self-consciousness: (questions of theory and history): Dis. doct. philos. sciences'. Rostov N./D.: 1993. 430 p., Pp.19.
6. Ustyuzhanina N.V. Virtual excursion as an innovative form of education // Science and prospects. 2017
7. Ushinsky K.D. On nationality in public education // Selected pedagogical works. Vol.1-2. Edited by A.I. Piskunov (ed.), G.S. Kostyuk, D.O. Lordkipanidze, M.F. Shabaeva. M.: Pedagogy, 1974. Vol. 1. Pp.51–123.
8. Chagai L.P. National identity of the individual: (Essence, contradictions, problems of formation): Dis...cand. philos. M., 1992. 208 p., Pp. 13.
9. <https://infourok.ru/metodicheskoe-posobie-po-sozdaniyu-virtualnoj-ekskursii-4319593.html>
10. <https://yandex.ru/video/preview/17560533740766246723>
11. <https://yandex.ru/video/preview/6882078988520330549>
12. <https://yandex.ru/video/preview/4642798073781130568>
13. <https://yandex.ru/video/preview/2797626154645146316>
14. <https://yandex.ru/video/preview/8868673280347054406>
15. <https://yandex.ru/video/preview/13927099123287410614>

УДК 378

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-304-308

ОБРАЗЦОВ П.И.

доктор педагогических наук, профессор, сотрудник
Академии ФСО Российской Федерации, Орел
E-mail: kind@orel.ru

ОБРАЗЦОВ И.П.

сотрудник Академии ФСО Российской Федерации, Орел
E-mail: kind@orel.ru

OBRAZTSOV P.I.

Doctor of Pedagogical Science, Professor, Russian Federation
Security Guard Service Federal Academy Employee, Orel
E-mail: kind@orel.ru

OBRAZTSOV I.P.

Russian Federation Security Guard Service Federal Academy
Employee, Orel
E-mail: kind@orel.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

THEORETICAL ASPECTS OF FORMING PROFESSIONAL AND LEGAL COMPETENCE OF CADETS AT A DEPARTMENTAL EDUCATIONAL ORGANIZATION

В статье раскрываются теоретические аспекты формирования профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации. В ней рассматриваются методологические подходы к решению данной проблемы, уточняется и конкретизируется понятийно-категориальный аппарат, предлагается теоретическая модель формирования профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации, позволяющая систематизировать и целостно представить сущность данного процесса, описывается критериально-оценочный аппарат, позволяющий определять сформированность данного феномена у обучающихся.

Ключевые слова: профессионально-ориентированная правовая компетентность курсантов ведомственной образовательной организации, методологические подходы, теоретическая модель, критериально-оценочный аппарат.

The article reveals the theoretical aspects of forming professional and legal competence of cadets at a departmental educational organization. It examines methodological approaches to solving this problem, clarifies and concretizes the conceptual and categorical framework, proposes a theoretical model for forming cadets' professional and legal competence at a departmental educational organization, which allows you to systematize and holistically present the essence of this process, describes criteria-based assessment tools to determine the formation of this phenomenon in students.

Keywords: professional and legal competence of cadets at a departmental educational organization, methodological approaches, theoretical model, criteria-based assessment tools.

Опыт проведения специальной военной операции по освобождению территорий Донбасса свидетельствует о потребности существенной модернизации Вооруженных Сил РФ, смены приоритетов, ценностных ориентаций, профессионально-ориентированных задач, стоящих, как в целом перед ними, так и перед системой высшего военного образования всех силовых министерств и ведомств. Современный этап ее развития полностью соответствует тем приоритетам и тенденциям, которые были определены в выступлениях руководителей государства, представителей министерства науки и высшего образования Российской Федерации после выхода нашей страны из Болонского процесса. В частности, в них намечены пути и способы, определяющие возможности совершенствования качественных характеристик профессионализма военных кадров. Среди значимых задач развития высшего военного образования сегодня можно выделить процесс формирования профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов, обучающихся в ведомственных образовательных организациях. Это обусловлено тем, что изменения, которые должны характеризовать качественный прирост всех характеристик профессио-

нализма военных кадров должны затронуть и правовую ее составляющую. При этом речь идет не только об усилении правовой базы для организации образовательной деятельности в ведомственных образовательных организациях, но и о смене приоритетов и ценностей в подготовке будущих офицеров, создания условий, обеспечивающих единство их теоретико-прикладной подготовленности и готовности осуществлять свою профессиональную деятельность в рамках правового поля. В связи со сказанным, процесс формирования у курсантов профессионально-ориентированной правовой компетентности становится актуальным направлением педагогических исследований. Следовательно, изменения, которые должны произойти в интересах совершенствования правовой подготовленности курсантов ведомственных образовательных организаций, должны затрагивать все ее составляющие, включая методологию, содержание подготовки и технологии реализации.

Расширение сферы профессиональной деятельности офицера в современных условиях существенно затрудняет выявление ведущих ее составляющих, особенно касающихся готовности и способности к осуществлению профессионально-ориентированной

правовой деятельности. Как правило, для оценки ее эффективности предлагается рассматривать качество решения профессиональных задач в сферах реализации военно-правовых норм, обеспечения законности и правопорядка вверенных подразделениях, оказания правовой консультативной помощи своим сослуживцам и подчиненным.

Анализ научной литературы свидетельствует о наличии существенных предпосылок к исследованию проблемы формирования профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации.

Так, в частности, вопросы военно-профессионального образования нашли свое отражение в научных работах А.В. Барабанщикова, В.Н. Герасимова, А.А. Деркача, И.А. Липского, М.А. Лямзина, В.Г. Михайловского, М.Г. Соболева, А.В. Суворова, В.М. Теплова, И.Н. Шкадова и других военных ученых. Раскрытию содержания и структуры профессиональной компетентности будущих специалистов посвящены исследования отечественных ученых А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, Н.Д. Никандрова, В.В. Серикова, В.А. Слостенина, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова и др. Особенности и специфика формирования профессиональной компетентности офицерских кадров в образовательных организациях рассмотрены и конкретизированы в рамках научных изысканий В.П. Давыдова, Л.И. Железняк, О.А. Козлова, В.М. Косухина, П.А. Корчемного, Л.Г. Лаптева, Н.Ф. Феденко и др.

Наряду с этим, проблемы формирования профессиональных компетенций образовательных организациях высшего образования рассмотрены в трудах М.И. Алдошиной, А.И. Ахулковой, Э.П. Комаровой, И.В. Ильиной, А.М. Митяевой, Н.Э. Онищенко, А.И. Умана, а в условиях ведомственной военной образовательной организации раскрыты в работах Н.И. Биркуна, А.И. Козачка, А.В. Кутузова, А.Н. Новикова, О.Б. Самойленко и др. Определенные аспекты раскрытия проблемы формирования профессионально-ориентированной правовой компетентности будущих специалистов нашли свое отражение в трудах Д.Ю. Блохина, Т.И. Ератовой, И.А. Захарова, А.В. Молчановой, Т.В. Сехоновой, В.А. Смирнова, Ю.С. Сергеевой.

Не умоляя теоретическую и практическую значимость научных трудов названных выше авторов можно сделать вывод о том, что проблема формирования профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации остается недостаточно исследованной в связи с наличием существенного разрыва между содержанием военного профессионального образования и содержанием реальной профессионально-ориентированной правовой деятельностью офицеров.

Анализ научной литературы и практики подготовки курсантов в ведомственных образовательных организациях позволил выделить противоречия между: потребностью государства и общества в подготовке компетентных в области военного права офицерских кадров и ограниченными возможностями ее удовлетворения в ведомственной образовательной организации традиционными дидактическими средствами; высоким потенциалом образовательного процесса ведомствен-

ной образовательной организации в формировании профессионально-ориентированной правовой компетентности будущих офицеров и низким уровнем его осуществления на основе современных дидактических моделей и технологий обучения.

Наличие данных противоречий позволило следующим образом сформулировать гипотезу исследования указанной проблемы: формирование профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации будет более эффективным, если:

- в качестве сущностных характеристик профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации будут рассматриваться их способности к самостоятельному осуществлению правоприменительной, правоохранительной и консультационной видов профессиональной деятельности офицеров;

- разработать теоретическую модель формирования профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации, позволяющую поэтапно реализовать освоения ими опыта организации правовой деятельности офицера;

- в качестве ведущего средства формирования профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации будет выступать практико-ориентированная технология обучения;

- обосновать критериально-оценочный аппарат для определения сформированности профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации средствами практико-ориентированной технологии обучения.

Методологическую основу исследования могут составить следующие ведущие концептуальные подходы: системный (С.И. Архангельский, В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, М.А. Данилов, А.Г. Кузнецова, В.А. Слостенин); деятельностный (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.Ф. Исаев, А.С. Шадрин и др.); личностно-ориентированный (Е.Д. Божович, Е.В. Бондаревская, Л.В. Занков, В.В. Сериков); компетентностный (А.А. Вербицкий, Н.А. Гришанова, Н.В. Кузьмина, А.В. Макаров, А.Н. Новиков, Н.А. Селезнева, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.); контекстный (А.А. Вербицкий, Э.П. Комарова, В.Ф. Тенищева, О.А. Шевченко и др.); технологический (В.П. Беспалько, В.Н. Боголюбов, Н.В. Кузьмина, М.М. Левина, В.А. Слостенин, С.А. Смирнов, А.И. Уман, О.Н. Филатов и др.).

В качестве теоретической основы исследования следует рассматривать теории и концепции в области совершенствования содержания образования (И.Я. Лернер, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, А.В. Виленский, А.И. Уман); развития теории и практики профессионального образования (М.И. Алдошина, Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, Е.П. Комарова, В.В. Краевский, А.М. Митяева), моделирования образовательной деятельности (О.В. Заславская, И.В. Ильина, В.И. Коваленко, Л.С. Подымова, Г.С. Селевко, В.А. Слостенин); формирования профессиональных компетенций (И.А. Зимняя, А.О. Кошелева, А.В. Молчанова, А.В. Хуторской.); технологизации профессиональной подготов-

ки (И.А. Жукова, О.А. Макарова, Н.С. Мурадова, В.С. Новиков, В.Н. Правдюк, Ю.С. Сергеева), совершенствования системы военного профессионального образования (А.В. Барабанщиков, А.В. Белошицкий, В.П. Давыдов, Л.А. Кандыбович, В.М. Коровин, И.А. Липский, С.П. Столяревский и др.); формирования профессиональной компетентности военных кадров (Л.В. Долманюк, И.А. Захаров, А.И. Козачок, А.В. Кутузов, В.А. Митрахович, П.М. Моргачев, А.В. Смирнов и др.).

Исходя из сказанного выше, целесообразно ориентироваться на возможность получения в рамках исследования обозначенной проблемы следующих результатов, научная новизна которых определится тем, что будут:

- теоретически обоснованы сущность, структура и содержание понятия «формирование профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации»;

- разработана теоретическая модель формирования профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации средствами практико-ориентированной технологии обучения;

- обоснована и апробирована практико-ориентированная технология обучения, способствующая поэтапному формированию профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации;

- разработан критериально-оценочный аппарат для определения сформированности профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации средствами практико-ориентированной технологии обучения.

Если определить теоретическую значимость представленных выше результатов исследования, то она заключается в том, что они дополняют методологию и технологию профессионального образования в сфере формирования профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственных образовательных организаций. В исследовании уточнено и конкретизировано понятие «формирование профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов образовательной организации», ее основные характеристики и содержание структурных компонентов; осуществлена разработка теоретической модели формирования профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации, а также практико-ориентированной технологии обучения, способствующей ее реализации; обоснован критериально-оценочный аппарат для определения сформированности профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации.

На основе выше изложенного, предлагается в рамках данной статьи раскрыть основные теоретические результаты, которые уже получены.

В рамках уточнения и конкретизации понятийно-категориального аппарата предлагается под формированием профессионально-ориентированной

правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации понимать целостный дидактический процесс, специально организованный для овладения обучающимися их будущей профессионально-ориентированной правовой деятельностью. В результате этого у курсантов будут сформированы важных профессионально-значимых личностных качества, среди которых выделяются следующие: готовность и способность успешно решать профессионально-ориентированные задачи в рамках правоприменительной, правоохранительной, и консультационной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми документами, а также умения защищать права и законные интересы своих подчиненных. Процесс формирования профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации следует рассматривать как целостную систему, включающую в себя целеполагание, специально отобранное профессионально-ориентированное содержание правовой подготовки, интерактивность в организации взаимодействия участников образовательной деятельности, практико-ориентированную технологию обучения, а также результаты образовательного процесса.

По итогам реализации данного процесса в ведомственной образовательной организации у курсантов должна быть сформирована профессионально-ориентированная правовая компетентность, под которой следует понимать личностное психологическое образование, отражающее единство его готовности и способности осуществлять профессиональную деятельность военного специалиста в рамках правового поля. Структура профессионально-правовой компетентности может включать в себя следующие компоненты: мотивационно-личностный, содержательно-когнитивный, операционально-деятельностный и оценочно-рефлексивный.

Процесс формирования профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации целесообразно осуществлять, опираясь на ее теоретическую модель (см. рис. 1), которая определяет его сущность, внутреннюю структуру и логику, единство всех его компонентов и блоков.

Так в частности, в целевом блоке будут отражены требования социального заказа общества и государства на формирование профессионально-ориентированной правовой компетентности у будущих офицеров, квалификационные характеристики их подготовки для соответствующих силовых министерств и ведомств РФ, а также планируемый результат данной деятельности. Содержательный блок может быть представлен набором компонентов профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации, а также элементами содержания самого процесса формирования их профессионально-ориентированной правовой компетентности в условиях военно-профессионального образования. Технологический блок может быть реализован на основе использования практико-ориентированной технологии обучения. Критериально-оценочный блок в этом случае будет содержать критерии и показатели, позволяющие осуществлять определение уровней

| | | | | |
|------------------------------|--|--|---|--|
| Целевой блок: | Социальный заказ общества и государства на подготовку квалифицированных офицерских кадров | | Квалификационные характеристики соответствующего силового министерства или ведомства | Требования ФГОС ВО по направлениям подготовки курсантов ведомственной образовательной организации |
| | Цель: Формирование профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации | | | |
| | Задачи: формирование профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации средствами практико-ориентированной технологии обучения | | | |
| | Формирование профессиональных мотивов и положительного отношения к профессионально-ориентированной правовой деятельности | Формирование основ профессионально-ориентированных правовых знаний офицера | Применение правовых знаний в профессионально-ориентированной правовой деятельности офицера | Формирование способности курсанта к саморегуляции и рефлексии |
| Содержательный блок: | Компоненты профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации средствами практико-ориентированной технологии обучения | | | |
| | Мотивационно-личностный | Содержательно-когнитивный | Операционально-деятельностный | Оценочно-рефлексивный |
| | Элементы содержания процесса формирования профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации средствами практико-ориентированной технологии обучения | | | |
| | Стимулирование и мотивация приобретения профессионально-ориентированных правовых знаний | Опыт приобретения правовых знаний, связанных с профессионально-ориентированной правовой деятельностью офицера | Опыт применения практико-ориентированных правовых знаний в правоприменительной, правоохранительной и консультационной деятельности офицера | Опыт оценки собственной профессионально-ориентированной правовой деятельности на основе самоанализа и рефлексии проведения |
| Технологический блок: | Формирование профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации: учебный процесс, работа с личным составом, самостоятельная работа обучающихся | | | |
| | Технология обучения, способствующая формированию профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации | | | |
| | Целеполагание | Отбор практико-ориентированного содержания | Проектирование и конструирование | Оценочно-преобразовательная деятельность |
| Критериально-оценочный блок: | Мотивационно-личностный критерий и его показатели | Содержательно-когнитивный критерий и его показатели | Операционально-деятельностный критерий и его показатели | Оценочно-рефлексивный критерий и его показатели |
| | Сформированность профессиональных мотивов; отношение к профессионально-ориентированной правовой деятельности офицера; потребность совершенствования правовых знаний | наличие профессионально-ориентированных правовых компетенций; знание основ профессионально-ориентированной правовой деятельности офицера | готовность и способность: осуществлять анализ правовой информации; применять знания в правоприменительной, правоохранительной и консультационной деятельности офицера; защищать права и законные интересы своих подчиненных | – адекватность самооценки, – наличие аналитических умений, – способность к рефлексии |
| | Уровни сформированности профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации: низкий, средний, высокий | | | |
| Результативный блок: | Мотивационно-личностный компонент профессионально-ориентированной правовой компетентности | Содержательно-когнитивный компонент профессионально-ориентированной правовой компетентности | Операционально-деятельностный компонент профессионально-ориентированной правовой компетентности | Оценочно-рефлексивный компонент профессионально-ориентированной правовой компетентности |
| | Сформированная профессионально-ориентированная правовая компетентность курсантов ведомственной образовательной организации | | | |

Рис 1. Модель формирования профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации средствами практико-ориентированной технологии обучения.

сформированности профессионально-правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации. Результативный блок позволяет выявить сформированность профессионально-ориентированной правовой компетентности данной категории обучающихся.

Что касается практико-ориентированной технологии обучения, включенной в структуру теоретической модели, то она будет способствовать формированию профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов ведомственной образовательной организации, и может в этом случае выступить в качестве ведущего средства реализации данной модели. Следовательно, она может представлять собой взаимообразную целенаправленную, последовательную деятельность педагога и обучающихся на четырех преемственных этапах: целеполагания, отбора практико-ориентированного содержания, проектирования и конструирования различных видов деятельности, а также оценочно-преобразовательном, позволяющих последовательно добиваться требуемых результатов на гарантированном уровне.

Для определения результативности реализации теоретической модели и практико-ориентированной технологии обучения необходимо обосновать и разработать соответствующий критериально-

оценочный аппарат. Он может быть представлен следующими критериями и раскрывающими их показателями: мотивационно-личностный критерий (сформированность профессиональных мотивов, отношение к профессионально-ориентированной правовой деятельности офицера, потребность совершенствования правовых знаний); содержательно-когнитивный критерий (наличие профессионально-ориентированных правовых компетенций; знание основ профессионально-ориентированной правовой деятельности офицера); операционально-деятельностный критерий (готовность и способность: осуществлять анализ правовой информации; применять знания в правоприменительной, правоохранительной и консультационной деятельности офицера; защищать права и законные интересы своих подчиненных); оценочно-рефлексивный критерий (адекватность самооценки, наличие аналитических умений, способность к рефлексии).

Выводы исследования, представленные в данной статье, могут быть востребованы в практике деятельности ведомственных образовательных организаций в целях совершенствования процесса формирования профессионально-ориентированной правовой компетентности курсантов, а также могут служить базой для поиска новых решений данной проблемы.

Библиографический список

1. Волков А.В. Профессиональный интерес – основа процесса формирования профессиональной компетентности курсантов образовательных учреждений МЧС России / А.В.Волков // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, 2010, №7. С. 44–46.
2. Долломанюк Л.В. Пути формирования военно-профессиональной компетенции будущего офицера / Л.В. Долломанюк // Образование и саморазвитие. 2011. №2. С.16–26.
3. Ератова Т.И. Структурно-функциональная характеристика модели формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции / Т.И. Ератова // Образование и общество. 2021, № 3. С. 76–82.
4. Захаров И.А. Формирование профессионально-правовой компетентности будущих офицеров в военном вузе: автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / И.А. Захаров. Нижний Новгород, 2009. 24 с.
5. Молчанова А.В. Диагностика компонентов профессионально-правовой компетентности у будущих специалистов социально-педагогического профиля / А.В. Молчанова // Ученые записки МГПИ. М.: МГПИ, 2007. С. 67–76.
6. Образцов П.И. Основы профессиональной дидактики: учебное пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2022. 329с.
7. Образцов П.И. Педагогика высшей военной школы: курс лекций (учебное пособие). Орел: Академия ФСО России, 2018. 279 с.
8. Смирнов В.А. Специфика профессионально-правовой компетентности инспектора ГПС МЧС России / А.В. Смирнов // Ученые записки РГСУ, 2006. № 4. С. 38–46.

References

1. Volkov A.V. Professional interest as the basis of the process of forming cadets' professional competence at educational institutions of the Ministry of Emergency Situations of Russia / A.V. Volkov // Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov, 2010, No. 7. Pp. 44–46.
2. Dolomanyuk L.V. Ways of forming military and professional competence of a future officer / L.V. Dolomanyuk // Education and self-development. 2011. No. 2. Pp.16–26.
3. Eratova T.I. Structural and functional characteristics of the model of forming bachelors' of law professional competence / T.I. Eratova // Education and society. 2021, No. 3. Pp. 76–82.
4. Zakharov I.A. Formation of professional and legal competence of future officers in a military university: abstract. diss... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / I.A. Zakharov. – Nizhny Novgorod, 2009. 24 p.
5. Molchanova A.V. Diagnostics of professional and legal competence components in future specialists of socio-pedagogical profile / A.V. Molchanova // Scientists notes of MGPI. – M: MGPI, 2007. Pp. 67–76.
6. Obratstov P.I. Fundamentals of professional didactics: a textbook for universities. M.: Yurayt Publishing House, 2022. 329 p.
7. Obratstov P.I. Pedagogy of a higher military school: a course of lectures (textbook). Orel: Academy of the FSO of Russia, 2018. 279 p.
8. Smirnov V.A. Specifics of the professional and legal competence of the inspector of the GPS of the Ministry of Emergency Situations of Russia / A.V. Smirnov // Scientific notes of the RSSU, – 2006. – No. 4. – pp. 38–46.

ОСЬКИНА С.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики образования Тульский государственный университет
E-mail: osw75@yandex.ru

OS'KINA S.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Education Tula State University
E-mail: osw75@yandex.ru

СЛУЖБА ПРИМИРЕНИЯ (МЕДИАЦИИ) В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ КАК ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ

RECONCILIATION (MEDIATION) SERVICES IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AS AN OBJECT OF MANAGEMENT

Целью статьи является обоснование целесообразности рассматривать службу примирения (медиации) (далее – СП(М)) в образовательной организации как элемент воспитательной системы и объект адаптивно-го управления. Актуализирована необходимость научного исследования внедрения СП(М) в образовательную практику. Сущность СП(М) раскрывается через восстановление способностей субъектов образовательной организации понимать друг друга и мирно разрешать возникающие проблемы.

Ключевые слова: служба примирения (медиации), восстановительная медиация, воспитательная система, адаптивное управление, проектная команда службы примирения (медиации).

The purpose of the article is to substantiate the expediency of considering the reconciliation (mediation) service (hereinafter – R(M)S) in an educational organization as an element of the educational system and the object of adaptive management. The necessity of scientific research of the problem of the introduction of R(M)S into educational practice is actualized. The essence of the joint R(M)S is revealed through the restoration of the abilities of the subjects of the educational organization to understand each other and peacefully resolve emerging problems.

Keywords: reconciliation (mediation) service, restorative mediation, educational system, adaptive management, project team of reconciliation (mediation) service.

Противоречивое развитие современного мира, полярность культурных, политических, социально-экономических воззрений на развитие общества, несомненно, оказывает влияние на жизнь образовательной организации. Конфликт для неё – это неизбежное явление, т.к. участники образовательного процесса как никогда находятся в ситуации взаимных требований.

В 2012 году в Национальной стратегии действий в интересах детей, утвержденной Президентом РФ, в разделе «Создание системы защиты и обеспечения прав и интересов детей и дружественного к ребенку правосудия» обозначена одна из мер: «организация школьных служб примирения, нацеленных на разрешение конфликтов в образовательных учреждениях, профилактику правонарушений детей и подростков, улучшение отношений в образовательном учреждении» [13].

В течение 10 лет принимались программные федеральные и региональные документы, регулирующие деятельность служб примирения (медиации) (далее – СП(М)). Например, в 2020 году в свет вышли очередные «Методические рекомендации по развитию сети служб медиации (примирения) в образовательных организациях и в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», которые описывают две модели организации таких служб [7].

Сегодня разработано достаточно методических и практических материалов с опорой на зарубежный опыт (О.А. Драганова, О.А. Селиванова, И.Г. Назарова; Центр «Судебно-правовая реформа»: А.Ю. Коновалов, Р.Р. Максудов, Н.В. Путинцева, И.С. Маловичко и др.; Центр медиации и права: Ц.А. Шамликашвили и др.) и

публикаций, определяющих векторы развития, правовые основы СП(М), исходя из нормативных и методических документов [2; 8; 14].

Если же касаться научных исследований за последнее десятилетие, то конкретно работ, посвященных тем или иным аспектам функционирования СП(М) на разных уровнях образования, её роли и значения в системе образования не так много [21]. Как правило, СП(М) указывается в содержании диссертации в качестве формы или средства регулирования конфликтов, правового просвещения [3; 4; 19].

На наш взгляд, наличие нормативно-правовой базы, методических документов и разработок недостаточно для эффективного функционирования такого структурного объединения, требуется научное осмысление психолого-педагогической значимости СП(М) в современной образовательной организации, её роли в достижении личностных результатов обучающихся в соответствии с ФГОС.

СП(М) будет тогда действенной, когда органично войдет в систему образовательной организации как её компонент. В её деятельности, прежде всего, заложен воспитательный потенциал. СП(М) – это модель медиации в образовательных организациях (посредничество при регулировании конфликтов в сфере образования). Цель СП(М) – «способствовать складыванию и развитию в школьном сообществе способности к взаимопониманию, к мирному разрешению споров и конфликтных ситуаций и закреплению этого как культурной традиции» [6, с. 6]. Миссия СП(М) – формировать восстановительную культуру в образовательной организации.

Она является проводником ценностей восстановительной медиации: сотрудничества, поддержки, договора, справедливости [16]. «Медиатор создает условия для восстановления способности людей понимать друг друга и договариваться о приемлемых для них вариантах разрешения проблем...» [6, с. 18]. Поэтому службу примирения (медиации) логично рассматривать как элемент гуманистической воспитательной системы.

Мы придерживаемся идей научной школы академика Л.И. Новиковой, рассматривая понятие воспитательной системы как «целостного социального организма, возникающего в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания и обладающего такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат» [20, с. 40]. Интеграцию всех компонентов системы в целостности обеспечивает управление [20], которое предусматривает три вектора: управление процессом развития; управление, ориентированное на создание и укрепление целостности; корректирующее управление, способствующее включение каждого субъекта «в систему коллективных дел и отношений в наиболее благоприятной для него позиции» [18, с. 17].

СП(М) может стать ядром деятельности воспитательной системы и (или) являться её коллективным субъектом. Как и любой компонент, она входит в объект управления.

По отношению к воспитательной системе исследователи применяют термин «адаптивное управление». Под адаптивностью в теории управления понимают способность системы эффективно адаптироваться к ситуации, среде, к новым требованиям объекта и ситуации. Для воспитательной системы важна адаптация к людям, детям и взрослым, сообществу [9, с. 14–15]. В целом П.В. Степанов определяет адаптивное управление воспитательной системой как «педагогическое управление», т.е. особую деятельность, нацеленную, прежде всего, на активизацию всех субъектов процесса воспитания» [9, с. 26].

Следуя модели адаптивного управления, первый этап по интеграции СП(М) в воспитательную систему – это создание проектной команды из субъектов воспитательной системы: представителей администрации, педагогов, обучающихся, родителей. Эта важная задача отражает специфику управления в образовательной организации. Предназначение управления в том, что оно в том числе «проектирует, создает и использует (если это разрешено законом) важнейшие связи и отношения в организации, придает им силу нормы, правила, формирует и изменяет структуру организации, механизмы и процедуры выполнения работ, стандарты и механизмы контроля за их выполнением» [12, с. 67]. А.М. Моисеев хорошо отразил специфику проектных команд в образовательных организациях; в нашем случае команда характеризуется смешанным составом, ориентирована на «оптимизацию функционирования школы, осуществление новшеств». [10, с. 67].

Состав проектной команды определяется в процессе наблюдения, анкетирования, собеседования. Это люди, которые являются носителями гуманистических ценностей, ориентированные на внутреннее урегулиро-

вание возникающих проблем.

Второй этап – соотнесение системообразующей деятельности воспитательной системы и деятельности СП(М). Например, в основе деятельности образовательной организации лежит здоровьесбережение («Школа здоровья»). Перед проектной командой возникает вопрос: каким образом СП(М) будет встроена в реализацию этой идеи? Очевидно, что конфликт, как правило, наносит ущерб психологическому здоровью человека, а умение его конструктивно разрешать помогает чувствовать комфортно. Из этого тезиса строится обоснование деятельности СП(М). Или «Школа индивидуального выбора», которая стремится к созданию условий для самопознания, самореализации, самоутверждения во всех видах деятельности, где главной ценностью выступает – свободный индивидуальный выбор. В проблемной ситуации (ситуации конфликта) мы всегда делаем выбор: что сказать? каким образом поступить? и т.п. СП(М), создавая пространство для рефлексии и диалога, предоставляет возможность ответить на эти вопросы.

Третий этап – разработка проекта. Для понимания сущности проекта мы опираемся на определение А.М. Моисеева, что это – «комплексная деятельность временного коллектива специалистов в условиях активного взаимодействия с внешней средой, которая направлена на выполнение четко обозначенной цели и получение конкретного результата (изменения) в заданный промежуток времени с использованием ограниченных финансовых и других ресурсов» [11]. В нашем случае цель – это создание и развитие СП(М) с определением её направлений работы и позиции в воспитательной системе образовательной организации.

Проектирование СП(М) является социально-педагогическим, т.к. в его процессе происходят преобразования социальных процессов, явлений, условий с помощью педагогических средств. Его целью становится «иницирование с помощью педагогически организованных действий процесса, способного привести к позитивным изменениям в социальной среде» [5, с. 117].

Этап создания проекта включает осуществление управленческих функций как целеполагание и планирование с пониманием организационной деятельности. В проекте могут быть отражены критерии и показатели контроля.

В г. Туле в 2021 году получил старт проект «Командная медиация» (руководитель проекта И.С. Дорошенко, Ассоциация дополнительного профессионального образования «Научно-исследовательский образовательный центр»). 180 человек (12 команд Центров образования по 15 участников в каждой), в числе которых администраторы, педагоги и родители, прошли обучение по основам школьной медиации и разработали проект СП(М) Центра образования.

Разработка проекта осуществлялась командой в режиме мозгового штурма («шторма»). В основу проектного семинара мы положили структуру работы над проектом Е.М. Белякова, А.Н. Иоффе и Н.М. Воскресенской (Табл.1) [1, с. 67]. С перспективой дальнейшего осмысления проекта в логике жизненного цикла А.М. Моисеева [11].

Таблица 1.

Примерная организация мыслительной деятельности в рамках проектного семинара

| Этапы | Вопросы ведущего |
|-----------------|--|
| Оценка ситуации | На каком этапе развития находится воспитательная система? (В том случае, если образовательная организация находится в процессе мониторинга развития воспитательной системы). Существует ли школьная СП(М)? Если да, то какую позицию занимает по отношению в воспитательной системе? Какие документы обеспечивают её создание и развитие? Кто входит в СП(М)? Какие функции выполняют члены СП(М)? Осуществляется ли мониторинг деятельности СП(М)? Какие критерии и показатели берутся за основу детальности (мониторинг ООО «Центр «Судебно-правовая реформа», Министерства просвещения РФ; региональный вариант; локальный вариант)? К какому типу можно отнести СП(М): прошедшая организационный период, действующая, активная, профессиональная? (Бланк с критериями ООО «Центр «Судебно-правовая реформа» выдаётся участникам семинара). Какую оценку по пятибалльной шкале вы можете дать развитию СП(М) |
| Проблема | В чём противоречие между существующим состоянием СП(М) и желаемым? Подтверждается ли это противоречие результатами мониторинга и контроля? (Например, высокий уровень конфликтности в среде обучающихся; недоброжелательное отношение к педагогам со стороны родителей; рост дисциплинарных правонарушений и т.п.). Каким образом это противоречие влияет на развитие воспитательной (образовательной) системы? (Например, слабо развито социальное партнерство с родителями на уровне классов, «уход» в родительские чаты не позволяет полноценно взаимодействовать, а отношения всех субъектов играют ведущую роль в реализации модели «Школа как социокультурный центр микрорайона».) Если проблема будет решена, кто получит от этого выгоду – будет благополучателем? Если проблема не будет решена, как это отразится на развитии воспитательной (образовательной) системы? Как может деятельность СП(М) влиять на личностный рост каждого ученика? Можно ли у каждого субъекта образовательного процесса сформировать восстановительную культуру? На какой ключевой вопрос вы хотите ответить в процессе создания и развития СП(М)? |
| Цель | Какого уровня вы хотите достичь в развитии СП(М)? Какие критерии и показатели станут основой для понимания, что вы выполнили цель? |
| Задачи | Вопросы в соответствии со SMART-технологией: Что конкретно необходимо предпринять для реализации цели? (Например, обучение волонтеров, проведение педагогического совета по теме: «Восстановительная культура и воспитательная система Центра образования».) В какие сроки это возможно осуществить? Насколько эти задачи достижимы? Какие ресурсы для этого необходимы? (Например, преподаватель в области медиации, план деятельности СП(М), стимулирующие надбавки по итогам проведения восстановительных программ). Что будет измерителем для выполнения каждой задачи? (Например, задача организовать информационное сопровождение: выпустить 100 буклетов о СП(М), 1 ролик, изготовить 1 информационный стенд и т.п.). |
| План, задание | Как будут распределены задачи между членами команды? Кто будет координировать деятельность по выполнению задач? Каким образом будет осуществляться обратная связь? (Например, последняя среда месяца – совещание по результатам работы и т.п.) |

Отметим, что роль ведущего проектного семинара схожа с ролью медиатора, его задача – поддержать команду в поиске решения, организовать работу на принципе сотрудничества и взаимной ответственности; соответственно он задаёт вопросы, резюмирует, перефразирует, отражает чувства и т.п.

Проектный семинар – это запуск системной работы смешанной команды СП(М). Важным условием является участие обучающихся. Они, как правило, проходят обучение отдельно по тренинговым программам и (или) программам дополнительного образования детей (дополнительного образования взрослых, если речь идёт о профессиональных образовательных организациях). В г. Туле реализуется программа «Шаги навстречу» для волонтеров школьных СП(М) [15].

Если проект чётко проработан в рамках проектных семинаров, то наступает этап его реализации. Но на этом этапе могут возникать («действовать») риски –

проблемы. В процессе наблюдения за последующей деятельностью команд СП(М) в течение нескольких месяцев нам удалось выявить ряд проблем:

1. Заданная многозадачность деятельности администраторов и педагогов образовательной организации, постановка ситуативных задач не позволяют сосредоточиться на внутренних проектах, возникает трудность в расстановке приоритетов.

2. Команда была создана «сверху». На занятиях появился интерес к проблеме, но мотивация к действию не сформировалась. Например, классный руководитель применяет полученные знания на уровне класса, но не считает себя членом команды.

3. Представители администрации не берут на себя роль лидера проекта (не обязательно руководителя, а именно лидера). Так, личность директора – лидера команды играет в проектировании ведущую роль. Эту роль можно описать как вдохновляющую.

4. Членам команды трудно принять то, что выходит за рамки их обычной профессиональной деятельности.

Отсюда перенос сроков проведения запланированных мероприятий, реальное сокращение членов команды, возврат к исходному состоянию.

Мы видим перспективу решения этих проблем в следующем:

1) в педагогизации дополнительных профессиональных программ по проблемам медиации, включение в соответствующие программы для руководителей образовательных организаций модуля по управлению развитием СП(М);

2) в логико-структурированном научно-практическом обосновании повышения эффективности гуманистической воспитательной системы при наличии такого коллективного субъекта как СП(М);

3) в методическом сопровождении проектирования СП(М) в образовательных организациях;

4) в согласованности приоритетов и действий образовательной организации и муниципальных органов управления в сфере образования, в том числе по организации и развитию СП(М).

Таким образом, мы полагаем, что адаптивное управление СП(М) образовательной организацией обеспечит более эффективное функционирование воспитательной системы, нацеленной на личностный рост обучающегося, посредством создания пространства взаимопонимания и доверия. Позиция коллективного субъекта СП(М) в этом играет ключевую роль. Мотивация администрации и педагогов, реализация проектного подхода к управлению, возможность глубокого проникновения в проблему позволят прийти к желаемому результату.

Библиографический список

1. Беляков Е.М., Иоффе А.Н., Воскресенская Н.М. Проектная деятельность в образовании // Проблемы современного образования. 2011. № 3. С. 62–67.
2. Биккузина А.Х., Хайруллина Г.Х. Применение примирительных процедур при регулировании образовательных отношений // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 4 (94). С. 144–156.
3. Зайнулабидов Б.М. Формирование социальной ответственности старшеклассников в добровольческой деятельности : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Зайнулабидов Булат Магомедович; [Место защиты: Дагестан. гос. пед. ун-т]. Махачкала. 2016. 173 с.
4. Иванова Е.В. Педагогическое обеспечение согласительной комиссии школьного управляющего совета : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Иванова Елена Васильевна; [Место защиты: Балт. федер. ун-т им. Иммануила Канта]. Калининград. 2015. 164 с.
5. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. Заведений. – М: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.
6. Коновалов А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство. М: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. 306 с.
7. Методические рекомендации по развитию сети служб медиации (примирения) в образовательных организациях и в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», направленные Министерством просвещения Российской Федерации от 28 апреля 2020 года № ДГ-375/07 URL: <https://docs.cntd.ru/document/564920705>. (дата обращения 13.08.2022).
8. Мигунова А.В. Школьные службы медиации и примирения: текущее состояние и перспективы развития // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2021. № 4 (64). С. 97–104.
9. Моисеев А.М. Важнейшие современные требования к системе управления процессом развития воспитания / Адаптивное управление в сфере воспитания: Сб. научных трудов / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – Тверь: ООО «ИПФ «Виарт». 2007. 124 с.
10. Моисеев А.М. Научно-методическое руководство по разработке управленческих проектов создания личностно-развивающей образовательной среды (с учетом опыта и примерами регионов-участников). М.: Московский городской педагогический университет, 2020. 142 с.
11. Моисеев А.М., Моисеева О.М. Проектное управление в образовании: Учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов. М.: АПК и ППРО. 2007. 124 с.
12. Моисеев А.М. Управление школой в рамках стратегического подхода: особенности понимания сущности. Педагогика: история, перспективы. 2019. Том 2. № 4. С. 37–69.
13. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761. URL.: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/35418>. (дата обращения 13.08.2022).
14. Орлова А.В., Шаранов В.Н., Шаранова А.А. Правовая природа медиации в образовании // Образование и право. 2021. № 8. С. 149–153.
15. Оськина С.В. Подготовка волонтеров для школьной службы примирения: теоретические и практические аспекты // Воспитание школьников. 2019. № 5. С. 19–20.
16. Пентин А.А. Восстановительная культура в школе. Продолжение дискуссии // Психологическая наука и образование. 2014. №1. С. 28–36. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Pentin.phtml> (дата обращения: .05.08.2022).
17. Степанов П.В. Модель адаптивного управления воспитательной системы школы / Адаптивное управление в сфере воспитания: Сб. научных трудов / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – Тверь: ООО «ИПФ «Виарт». 2007. 124 с.
18. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. Изд. 2-е, доп. М., 2010. 306 с.
19. Харников М.В. Социально-педагогическая технология правового просвещения подростков в образовательной организации : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Харников Максим Викторович; [Место защиты: Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина]. Тамбов, 2019.
20. Шакурова М.В., Степанов П.В., Селиванова Н.Л. Научная школа Л.И. Новиковой: Основные идеи и перспективы развития // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 1 (16). С. 37–45.
21. Шведова Д. С. Служба медиации в детско-юношеской спортивной школе : статус и содержание деятельности : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Шведова Дана Сергеевна; [Место защиты: Балт. федер. ун-т им. Иммануила Канта]. Калининград, 2018. 231 с.

References

1. *Belyakov E.M., Ioffe A.N., Voskresenskaya N.M.* Project activity in education // Problems of modern education. 2011. No. 3. Pp. 62–67.
 2. *Bikkuzina A.Kh., Khairullina G.Kh.* The use of conciliation procedures in the regulation of educational relations // Pedagogical journal of Bashkortostan. 2021. No. 4 (94). Pp. 144–156.
 3. *Zainulabidov B.M.* Formation of social responsibility of high school students in volunteering: dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / Zainulabidov Bulat Magomedovich; [Place of protection: Dagestan. state ped. university]. Makhachkala. 2016. 173 p.
 4. *Ivanova E.V.* Pedagogical support of the conciliatory commission of the school governing council: dissertation... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / Ivanova Elena Vasilievna; [Place of protection: Balt. feder. un-t im. Immanuel Kant]. Kaliningrad. 2015. 164 p.
 5. *Kolesnikova I.A.* Pedagogical design: Proc. allowance for higher textbook Institutions. - M: Publishing Center "Academy", 2005. 288 p.
 6. *Kononov A.Yu.* School Reconciliation Service and Restorative Relationship Culture: A Practical Guide. - M: MOO Center "Judicial and Legal Reform", 2014. 306 p.
 7. Guidelines for the development of a network of mediation (reconciliation) services in educational institutions and organizations for orphans and children left without parental care, sent by the Ministry of Education of the Russian Federation dated April 28, 2020 No. DG-375/07 URL: <https://docs.cntd.ru/document/564920705>. (accessed 13.08.2022).
 8. *Migunova A.V.* School mediation and reconciliation services: current state and development prospects // Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences. 2021. No. 4 (64). Pp. 97–104.
 9. *Moiseev A.M.* The most important modern requirements for the management system for the development of education / Adaptive management in the field of education: Sat. scientific papers / Ed. N.L. Selivanova, E.I. Sokolova. - Tver: IPF Viart LLC. 2007. 124 p.
 10. *Moiseev A.M.* Scientific and methodological guidance on the development of management projects for the creation of a personality-developing educational environment (taking into account the experience and examples of participating regions). M.: Moscow City Pedagogical University, 2020. 142 p.
 11. *Moiseev A.M., Moiseeva O.M.* Project management in education: Educational and methodological set of materials for the preparation of tutors. Moscow: APK and PPRO. 2007. 124 p.
 12. *Moiseev A.M.* School management within the framework of a strategic approach: features of understanding the essence. Pedagogy: history, perspectives. 2019. Vol. 2. No. 4. Pp. 37–69.
 13. National Strategy for Action for Children 2012-2017. Approved by Decree of the President of the Russian Federation of June 1, 2012 No. 761. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/35418>. (accessed 13.08.2022).
 14. *Orlova A.V., Sharapov V.N., Sharapova A.A.* Legal nature of mediation in education // Education and law. 2021. No. 8. Pp. 149–153.
 15. *Oskina S.V.* Training of volunteers for the school service of reconciliation: theoretical and practical aspects // Education of schoolchildren. 2019. No. 5. Pp. 19–20.
 16. *Pentin A.A.* Restorative culture in the school. Continuation of the discussion // Psychological science and education. 2014. No. 1. Pp. 28–36. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Pentin.phtml> (date of access: 08/05/2022).
 17. *Stepanov P.V.* Model of adaptive management of the educational system of the school / Adaptive management in the field of education: Sat. scientific papers / Ed. N.L. Selivanova, E.I. Sokolova. Tver: IPF Viart LLC. 2007. 124 p.
 18. Management of the educational system of the school: problems and solutions / Ed. N.L. Selivanova, E.I. Sokolova. Ed. 2nd, add. M., 2010. 306 p.
 19. *Harnikov M.V.* Socio-pedagogical technology of legal education of adolescents in an educational organization: dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.02 / Kharnikov Maksim Viktorovich; [Place of protection: Tamb. state un-t im. G.R. Derzhavin]. Tambov, 2019.
-
-

УДК 378.14.014.13

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-314-319

ПЕРЕВЕДЕНЦЕВА Е.В.

магистрант, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ice20000@yandex.ru

ДУГИНА С.Ю.

ассистент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ms.samiraabd@mail.ru

ГУБАРЕВА Л.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: gubareva16@mail.ru

КУЗНЕЦОВА Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: elena-dav08@mail.ru

PEREVEDENTSEVA E.V.

Master's Student, Department of Vocational Training and Business, Orel State University

E-mail: ice20000@yandex.ru

DUGINA S.YU.

Assistant, Department of Vocational Training and Business, Orel State University

E-mail: ms.samiraabd@mail.ru

GUBAREVA L.I.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Vocational Training and Business, Orel State University

E-mail: gubareva16@mail.ru

KUZNETSOVA E.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Vocational Training and Business, Orel State University

E-mail: elena-dav08@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

INNOVATIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF ACTIVATING INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN PRACTICAL CLASSES IN ORGANIZATIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

В данной статье обосновывается необходимость использования инновационных образовательных технологий на практических занятиях в контексте реализации ФГОС СПО. Рассматривается структура современного практического урока, затрагиваются аспекты применения отдельных инновационных технологий для активизации самостоятельной работы на практических занятиях, таких как игровые технологии, технологии проектного обучения, дистанционные технологии в образовательном процессе. Определены основные правила при проектировании и применении рассматриваемых инновационных технологий на практических занятиях.

Ключевые слова: самостоятельная работа, инновационные технологии, образовательный процесс.

This article substantiates the need to use innovative educational technologies for practical classes in the content of the implementation of the Federal State Educational Standard SPO. The structure of the modern practical lesson is considered, the aspects of the use of individual innovative technologies for the activation of independent work in practical classes, such as game technologies, project learning technologies, distance learning technologies in the educational process are touched upon. The basic rules for the design and application of the considered innovative technologies in practical classes are defined.

Keywords: independent work, innovative technologies, educational process.

В условиях постоянных изменений и трансформаций в политической деятельности образования возникает необходимость изучения и использования современных образовательных технологий и методов их применения в образовательном процессе организации среднего профессионального образования (СПО). Система обучения в учреждения данного уровня строится на реализации практико-ориентированного подхода.

Мы видим возможности его реализации в обеспечении качества результатов обучения через организацию самостоятельной работы на практических занятиях.

В соответствии с ФГОС СПО структура совре-

менного практического занятия с применением инновационных технологий в организациях СПО должна включать основные этапы (таблица 1).

Преподаватель может строить учебное занятие, выбирая структурные элементы самостоятельно в зависимости от того, какова его дидактическая цель, методы обучения, приемы, вид учебного занятия и т.д. При этом каждое практическое занятие должно включать три основные части: вступительная, основная и заключительная.

Данные таблицы, позволяют сделать вывод, что на современном практическом занятии деятельность пе-

дагога несколько изменилась. Теперь он выступает для обучающихся так называемым «консультантом», также он организывает работу студентов (обобщение деятельности, поиск и обработка информации, постановка учебной задачи). Это способствует повышению уровня самостоятельности у студентов [1].

Преподаватель активизирует деятельность студентов через формулировку заданий. Сравнительная характеристика деятельности преподавателя при традиционном обучении и на ФГОС СПО представлена в таблице 2.

Таблица 1.

Этапы современного практического занятия

| Этапы практического занятия (классический вариант) | Этапы современного учебного занятия | Структурные элементы практических занятий |
|--|-------------------------------------|--|
| Вступительная часть | Мотивационно-целевой | Самоопределение к деятельности |
| | | Организация начала учебного занятия |
| | | Определение темы |
| | | Определение цели и задач |
| | | Актуализация опорных знаний |
| | | Инструктаж |
| Основная часть | Операционно-деятельностный | Решение задач, ситуаций |
| | | Выполнение упражнений |
| | | Конструирование образца применения знаний в стандартной и измененной ситуациях |
| | | Самостоятельное применение знаний в сходной и новой ситуациях |
| Заключительная часть | Рефлексивно-оценочный | Осуществление контроля за процессом выполнения и результатом, самоконтроль |
| | | Осуществление коррекции |
| | | Оценивание студентов |
| | | Подведение итогов совместной и индивидуальной деятельности (рефлексия) |

Таблица 2.

Формулировка заданий по ФГОС СПО для активизации деятельности обучающихся

| Позиция | Традиционная деятельность | Деятельность преподавателя, работающего по ФГОС третьего поколения |
|--|---|--|
| Деятельность обучающихся определяется через формулировку заданий | Формулировка заданий: 93% заданий – репродуктивные: назовите, решите, спишите, сравните, найдите, выпишите, выполните... и т.п. 7% заданий – с формулировкой: исследуйте, проанализируйте (чаще только для самых сильных обучающихся). | Формулировка задания: проанализируйте, докажите (объясните), сравните, выразите символом, создайте схему или модель, продолжите, обобщите (сделайте вывод), выберите решение или способ решения, исследуйте, оцените, измените, придумайте... и т.п. Эвристический/творческий Не менее 70% |

Таблица 3.

Оценка результатов практического занятия по ФГОС СПО.

| Позиция | Традиционная деятельность | Деятельность преподавателя, работающего по ФГОС третьего поколения |
|------------------|--|---|
| Отметка и оценка | Традиционная отметка за выполнение традиционных (преимущественно репродуктивных) заданий: – «решил» – «не решил»; – «из пяти заданий выполнил три» | Оценка (предметных и метапредметных) достижений обучающегося: – работа над развитием у обучающихся способности к самоконтролю и самооценке; – критериальное оценивание. |

Данные таблицы свидетельствуют о том, что система заданий предполагает использование исследовательского, практико-ориентированного подхода. Однако, как показали результаты нашего исследования, более 50% заданий, предлагаемых преподавателями, носят репродуктивный характер.

Во многом эффективность практического занятия будет зависеть от выбора формы его организации. Она выбирается преподавателем исходя из поставленных целей, разработанного содержания, используемых приемов активизации познавательной деятельности. Наиболее эффективными формами, по мнению преподавателей организации СПО является деловая игра, анализ конкретных ситуаций, конференции, брейн-сторминг и другие, то есть те, которые способствуют активизации мыслительной деятельности и развитию самостоятельности.

Проектирование завершающего этапа предполагает продумывание, каким способом будет проведена оценка знаний, полученных на практическом занятии, а также рефлексия собственной деятельности. Преподаватель должен ответить на три ключевых вопроса: «Что контролировать?», «Как контролировать?», «Как исправлять результаты контроля?» (Таблица 3).

Важным моментом реализации этого этапа становится участие обучающихся в образовательном процессе. Преподаватель корректирует свою роль и роль студента в обучении, продумывает методы и приемы, совершенствует навыки и умения обучающихся. При организации практических занятий, преподаватель нацеливает студентов на продумывание способов осуществления действий, осуществление самоконтроля результатов.

Более качественное усвоение материала требует применения инновационных технологий. Благодаря этому происходит развитие самостоятельности студентов. Ученые провели исследование, с помощью которого удалось установить, что человек на 80% лучше усваивает информацию, полученную посредством зрения.

Педагоги убедились на собственном опыте, что одного зрительного канала недостаточно, поэтому необходимо применение современных технологий. Это помогает решить ряд задач: формирование у студентов активной жизненной позиции; повышение мотивационной составляющей студентов.

Инновационные образовательные технологии разнообразны и многочисленны. В данной работе мы постарались охарактеризовать наиболее часто используемые. К ним относятся: использование ИКТ, игровые методы, оздоровительные технологии и многое другое. Мы обратили внимание на то, что разработка многих методик обучения началась давно (особенно в 90-е годы), но они до сих пор не только широко используются, но и постоянно модернизируются, вследствие чего считаются инновационными.

В процессе обучения, преподаватель должен придавать огромное значение внедрению и совершенствованию передовых образовательных технологий, методик организации учебного процесса. Своё исследование мы проводили на базе факультета среднего профессионального образования политехнического института им. Н.Н. Поликарпова ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С.Тургенева». Например, при организации формиру-

ющего эксперимента, мы опробовали использование игровых технологий. В частности, интерактивную форму «Своя игра», целью которой является углубить знания студентов и способствовать личностному развитию, улучшать познавательную, интеллектуальную, слуховую, память, позитивное мышление, способствовать развитию культуры общения, желанию демонстрировать знания и способности радоваться достижениям; получать удовольствие от работы; также использовать информационные и коммуникационные технологии при демонстрации знаний и умений; методологии дизайн-исследования. Студентам предлагалось выполнить задания по экономическим дисциплинам, например, в категории «решить задачу», предлагались задачи на определение точки безубыточности, расчета упущенной выгоды, альтернативной стоимости производства и другое.

Использование новых технологий позволяет выстраивать отношения со студентами, создавая чувство интереса к изучению предмета и развивать все общеобразовательные виды деятельности.

На занятии перед студентами необходимо поставить определенные задачи, которые нужно решить. Эти целевые ориентиры включают в себя задачи по теме, разделу изучаемой области и могут решаться игровыми методами (по А. М. Смолкину – имитационными методами активного обучения), в которых обучающийся решает ситуационные задачи, в которых он выступает в роли обучаемого. Данная технология позволяет формировать определенные навыки, которые необходимы в практической деятельности [3].

По определенным темам дисциплины на практике мы предлагаем использовать проектно – исследовательские методы обучения, например, разработка бизнес-проекта по виду деятельности выбранному студентом самостоятельно. Благодаря самостоятельной работе студента по проекту появляется вероятность развития индивидуальных творческих способностей студентов, складывается более осмысленный подход к профессиональному и социальному самоопределению. Студенты получают возможность собственноручно пополнить свои знания, глубже вникнуть в проблему в образовании и предложить пути ее решения.

В ходе исследования были получены результаты, которые позволяют с уверенностью говорить о заметном прогрессе в работе студентов на учебных занятиях, обучающиеся активно включаются в деятельность, т.к. у них появляется мотивация в получении новых знаний. В отличие от традиционного занятия, урок с применением инновационных технологий позволяет студентам в большей степени работать самостоятельно и делать процесс получения знаний более качественным.

В настоящее время как никогда становится все более востребованной такая инновационная форма организации практических занятий, как дистанционное обучение. В 2019–2022 гг. онлайн-обучение стало все чаще использоваться преподавателями не только в системе дополнительного профессионального образования, но и при реализации основных образовательных программ в системе СПО. Период пандемии позволил студентам освоить данный формат обучения и позволил убедиться в его удобности и широкоформатности. Для организации дистанционного обучения можно эффективно ис-

пользовать следующие онлайн-сервисы [2]:

Zoom – онлайн-беседы со студентами. сервисы, где планируются практичеке занятия в режиме реального времени (рисунок 1). Данная платформа активно применяется во многих образовательных учреждениях, благодаря функции «Демонстрация экрана», студенты могут делиться своими работами со всеми участниками конференции. Преподаватель может использовать, различные веб-сервисы, чат-занятия, онлайн-тестыи другое.

Discord – это надежный бесплатный голосовой и текстовый чат, который работает как на компьютере, так и на смартфоне (рисунок 1). С помощью данного «помощника» студенты могут коллективно выполнять работу, данную преподавателем на занятии. Удобная платформа для общения между обучающимися и преподавателями, позволяющая студентам работать в парах/группах, находит широчайшее применение в онлайн-викторинах и разнообразных квизах.

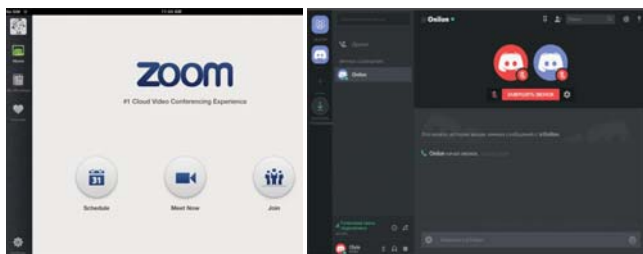


Рис. 1. Онлайн-сервисы для дистанционного обучения.

Кроме того, активно развиваются облачные технологии. Они являются одним из перспективных направлений развития современных информационных технологий. Облачные вычисления – это технология распределенной обработки данных, при которой компьютерные ресурсы и мощности предоставляются пользователю в виде Интернет-сервиса.

Суть облачных технологий в следующем: у вас не может быть никаких программ на вашем компьютере, у вас есть только доступ в интернет. Удаленный доступ к облачным данным можно найти в любой точке мира, где есть интернет.

Облачные хранилища представляют следующие сервис-провайдеры:

Dropbox – облачное хранилище данных, совместная работа, синхронизация данных клиентской программой, кроссплатформенный сервис. Например, данное хранилище будет удобно использовать на дисциплине «Документационное обеспечение управления», т.к. данная платформа позволяет хранить огромное количество файлов любого размера, а также дает возможность управлять полученной информацией с любого устройства. Данное приложение помогает педагогам делить-

ся файлами со студентами и совместно работать над проектами. Как только преподаватель сохраняет файл в общей папке «Dropbox». Он мгновенно появляется на компьютерах у студентов. Также, преподаватель получает уведомления о любых изменениях в файле, что значительно облегчает работу.

Диск Google – бесплатный онлайн-офис с встроенным хранилищем, замена GoogleDocs. Рассмотрим работу давнего облачного хранилища на примере. Заранее изучив тему «Мотивация как функция менеджмента», студенты демонстрируют работу в облаке Google Disk – показывают возможность сохранения различной информации в этих сервисах и обмена ею с другими пользователями и преподавателем.

Google Диск в облаке – упрощает создание, совместное использование и изменение документов в Интернете. Одной из особенностей облачных технологий является возможность совместной работы над документом с группой пользователей. В облачном сервисе Google создают текстовые документы, электронные таблицы, презентации, формы, обрабатывают фотографии [4].

Обучающиеся создают документ, делятся им с несколькими людьми одновременно и демонстрируют, как работать с ним одновременно.

В результате этого занятия обучающиеся сделают вывод о том, что облачные технологии являются важными популярными информационными услугами, которые широко используются в повседневной жизни. Их необходимо использовать в образовательном процессе. Самостоятельные творческие работы и проекты можно выполнять и хранить в облачных сервисах Didex, Yandrsk. Для совместной работы с несколькими студентами для контроля работы, обмена тегами, отправки по электронной почте в рабочий файл.

Yandex Disk – бесплатное облачное хранилище данных, замена Яндекс.

На наш взгляд, на занятиях очень удобно пользоваться облачной технологией Яндекс Диск, либо GoogleDisk.

Компьютеры и информационные технологии помогают студентам жить и работать в гармонии с общественной информацией, глубоко и разнообразно познавать окружающий мир и совершенствовать свой мозговую активность в лучшую сторону (рисунок 2).

Из вышесказанного следует, что используя эту технику, студенты работают с поисковыми системами и заголовками, а также со ссылками и бюллетенями, они могут узнавать о движении в Интернете. Студенты создают свои собственные системы для получения личной информации через многочисленные запросы. Они

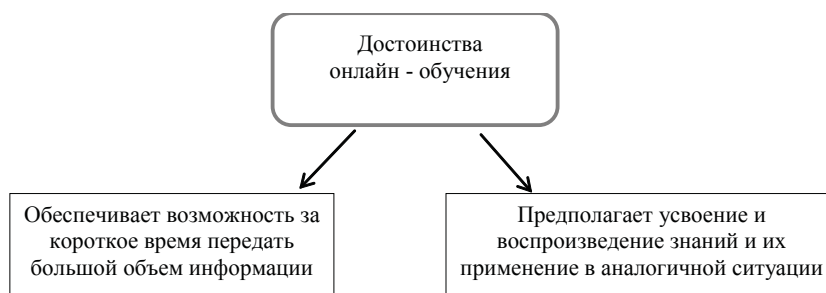


Рис. 2. Достоинства онлайн-обучения.

могут применять разные методики в разных науках, а внимательно следить за работой с текстом, ходить гиперссылками в одном направлении. Работа с поисковой системой не должна быть самоцелью, а должна следовать за поисковой системой.

Учебные материалы, которые преподавателю необходимо использовать в учебном процессе, мы рекомендуем размещать на интернет-ресурсе, чтобы обучающиеся могли пользоваться ими, обладая даже самыми простыми навыками как пользователя персонального компьютера, так и пользователя сети Интернет. За каждым студентом закреплен «Личный кабинет», в котором преподаватель может публиковать необходимые методические материалы, а также общаться со студентом в разделе «Отчеты» (рисунок 3).

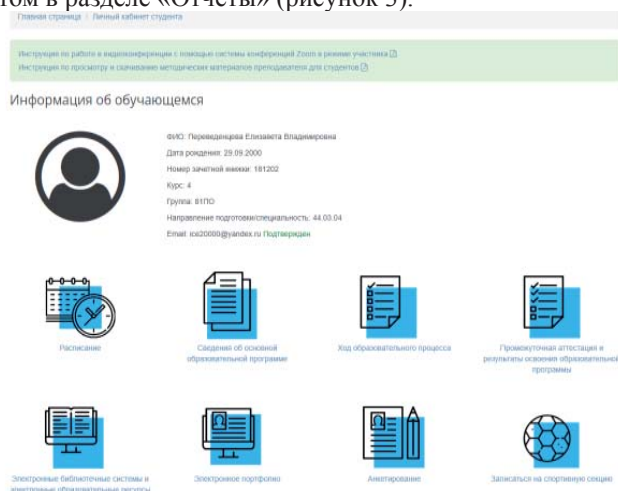


Рис. 3. Личный кабинет обучающегося.

Для проведения дистанционных занятий, мы рекомендуем строить урок с использованием следующих основных форм обучения:

Веб-занятия – это дистанционные занятия, семинары, конференции, тематические игры, лабораторные работы, мастер-классы и другие формы обучения, проводимые с использованием телекоммуникаций и других возможностей. Использование такой формы организации практического занятия позволяет быстро найти необходимые ресурсы при использовании преподавателем гиперссылок, в режиме виртуальной реальности студент может научиться определенным способам деятельности и другое.

Онлайн-тестирование. Онлайн-тестирование обычно имеет множество форм – это может быть анкета, языковой и числовой тест, а также различные методы. Он-лайн тестирования можно использовать не только на уроках контроля знаний, умений, навыков, но и на вводных уроках, чтобы построить траекторию индивидуального развития студентов, на комбинированных и обобщающих уроках, чтобы проследить продвижение студента по курсу.

Видео уроки. Когда студенты смотрят обучающее видео от 5 до 15 мин, где сначала им преподносится теория (как правило, по теме вводится новый материал, возможно, новая лексика и т. д.), а затем приводятся примеры.

Хорошие результаты позволяет получить использование онлайн-ресурсов по реализации программ СПО, таких как платформа «Цифровой колледж», площадка Образовательного центра «Сириус», образо-

вательные ресурсы Академии Ворлдскиллс Россия; онлайн-площадок – Coursera, 4Brain, Cybermarketing, Eduson; а также обучающих платформ – Moodle, LearningApps.org, TalentTech.

Данные сервисы объединяет доступность, преподавателю несложно их освоить самостоятельно, либо с помощью видеоуроков. Высокая результативность, посредством стимулирующего воздействия информационных сервисов. Заданные результаты достигаются в более короткие сроки. Гибкость в применении, то есть их можно использовать для реализации различных целей и задач, а также не только на практических занятиях, но и в удобное для студентов время.

Отличие традиционного урока от дистанционного обучения состоит в том, что при дистанционном обучении студент находится по другую сторону экрана. Преподаватель не всегда имеет возможность отследить, чем занимаются студенты в конкретный момент времени, поэтому его основная задача заинтересовать студента тем, что находится на экране, вовлечь в выполнение заданий для самостоятельной работы, предлагаемых к выполнению на практическом занятии.

Организация самостоятельной работы на практическом занятии посредством применения дистанционных технологий необходимо строить на следующих правилах:

- Педагогу при проектировании практических заданий необходимо постоянно удерживать во внимании цель урока;
- Соответствие учебного электронного контента возрастным и индивидуальным возможностям обучающихся;
- Доступность формулировок выполняемых студентами заданий для самостоятельной работы с одной стороны и их ориентация на зону ближайшего развития обучающихся с другой;
- Предлагаемые студентам задания должны носить практико-ориентированный характер, студенты должны понимать, где и как можно использовать, полученные на занятии знания и умения;
- По возможности использовать многообразие цифрового контента (ролики, ссылки, подкасты, тесты и т.д), в том
- Обратная связь, в течение занятия преподавателю необходимо постоянно получать информацию о ходе и результатах выполняемых обучающимися заданий, посредством обсуждения, формулировок выводов, высказывания мнений, оценок;
- Сотрудничество при выполнении студентами заданий как с преподавателем, так и с однокурсниками, как в аудитории, так и при онлайн-обучении, фактически во всех системах дистанционного обучения предусмотрены возможности для синхронного и асинхронного взаимодействия.

Таким образом, инновационные технологии представляют собой альтернативу сложившейся традиционной системе реализации образовательной программы, создавая среду для самостоятельного обучения, интерактивных уроков и коллективного обучения. Внедрение инновационных технологий повысит качество и эффективность учебного процесса, а также подготовит обучающихся к жизни в современном информационном обществе.

Библиографический список

1. *Бирюкова Е.А.* Поисковая учебно-познавательная деятельность обучаемого как залог успешности обучения // Инновации и инновационные технологии в системе образования: материалы III научно-практической конференции 20–21 февраля 2013 года. – Прага: Vědecko vydavatelské centrum «So-ciosféra-CZ», 2013. С. 36 – 37.
2. *Варданын М.Р.* Практическая педагогика [Текст]: Учебно-методическое пособие на основе метода case-study/ М.Р. Варданын, Н.А. Палихова, И.И. Черкасова, Т.А. Яркова. – Tobolsk: ТГСПА им. Д.И. Менделеева, 2012. 188 с. Библиогр. С. 162–164. 300 экз
3. *Глухов В.В.* Менеджмент [Текст]: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2012. 608 с.: ил. Библиогр. С. 601–604. 2500 экз. – ISBN 978-5-16-000528-7.
4. *Голянич В.М.* Инновационные технологии в кадровом менеджменте [Текст]/ В.М. Голянич, Е.И. Кудрявцева // Управленческое консультирование. 2013. № 2 (50). С. 5–16.
5. *Дебердеева Т.Х.* Новые ценности образования в условиях информационного общества [Текст]/ Т. Х. Дебердеева// Инновации в образовании. 2013. № 3. С. 68–79.
6. *Дугина С.Ю.* Практико-ориентированная модель организации самостоятельной работы студентов вуза в образовательной среде MOODLE // Ученые записки Орловского государственного университета. № 2 (95). 2022. С. 209–212.

References

1. *Biryukova E.A.* Search educational and cognitive activity of the student as a guarantee of the success of learning [Text]/ E.A. Biryukova// Innovations and innovative technologies in the education system: materials of the III Scientific and Practical Conference on February 20-21, 2013. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum “So-ciosféra-CZ”, 2013. Pp. 36–37.
 2. *Vardanyan M.R.* Practical pedagogy [Text]: A teaching aid based on the case-study method/ M.R. Vardanyan, N.A. Palikhova, I.I. Cherkasova, T.A. Yarkova. – Tobolsk: D.I. Mendeleev TSSPA, 2012. – 188 p. – Bibliogr. 162–164. 300 copies
 3. *Glukhov V.V.* Management [Text]: Textbook for universities/ V.V. Glukhov. - St. Petersburg: Peter, 2012. 608 p.: ill. Bibliogr. 601–604. – 2500 copies. - ISBN 978-5-16-000528-7.
 4. *Golyanich V.M.* Innovative technologies in personnel management [Text]/ V.M. Golyanich, E.I. Kudryavtseva // Management consulting. 2013. № 2 (50). Pp. 5–16.
 5. *Deberdeeva T.H.* New values of education in the information society [Text]/ T. H. Deberdeeva// Innovations in education. 2013. No. 3. Pp. 68-79.
 6. *Dugina S.Yu.* Practice-oriented model of organization of independent work of university students in the educational environment MOODLE // Scientific notes of the Orel State University. № 2 (95). 2022. Pp. 209–212.
-

ПИСАНЫЙ Д.М.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра истории Отечества, Луганский государственный педагогический университет
E-mail: mypostdmp@mail.ru

PISANYI D.M.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of History of the Fatherland, Lugansk State Pedagogical University
E-mail: mypostdmp@mail.ru

**СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ЭЛЕМЕНТ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
И ВОЗМОЖНОСТИ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ ПО ИХ УКРЕПЛЕНИЮ**

**FAMILY VALUES AS AN ELEMENT OF THE SOCIO-CULTURAL IDENTITY OF SCHOOLCHILDREN
AND OPPORTUNITIES OF THE SOCIAL STUDIES TO IT'S STRENGTHEN**

В статье проанализированы данные опроса, отражающие отношение старшеклассников к институту семьи. Выявлены позитивные и негативные тенденции восприятия школьниками семейных ценностей. Кроме того, показаны содержательные и методические возможности курса обществознания по поддержанию положительного образа института семьи в сознании школьников. Раскрыты важные аспекты применения на уроках соответствующих форм работы и дидактических средств.

Ключевые слова: школа, обществознание, семья, брак, методы обучения, формы работы, дидактические средства.

The article analyzes the survey data reflecting the attitude of senior pupils to a family institute. Positive and negative tendencies of learners' perception of family values are revealed. In addition, the substantive and methodological possibilities of the social studies course to maintenance of a positive image of the institution of the family in the minds of the pupils are shown. The important aspects of the use of appropriate forms of work and didactic means at the lessons are revealed.

Keywords: school, social studies, family, marriage, teaching methods, forms of work, didactic means.

Семья и школа были и остаются важнейшими институтами общества и агентами социализации, развиваясь в рамках которых ребенок становится полноценной личностью. К сожалению, в последние годы эти «столпы социума» сталкиваются с целым рядом опасных вызовов и угроз, в числе которых: военно-политическая нестабильность, пандемия коронавируса, а также информационная (можно даже сказать, ментальная) война, которая ведется так называемым «коллективным Западом» против Русского мира.

В настоящее время западные политические элиты объявили настоящий «крестовый поход» против традиционных семейных ценностей внутри своих государств. Легализация однополых браков, формулировки «Родитель № 1» и «Родитель № 2» в документах на ребенка, встраивание пропаганды нетрадиционных отношений в содержание образования (начиная с детских садов!) – все это направлено на размывание гендерной идентичности подрастающего поколения. К тому же ресурсы Интернета делают продукцию массовой культуры, разработанную по этому чудовищному «социальному заказу», общедоступной.

Данные угрозы обращают наше внимание на поддержание «духовной безопасности» российской молодежи. А начинается этот процесс именно с семьи. В таких условиях все большую значимость приобретают прикладные исследования, в которых эмпирические методы помогают рационализировать научно-методическую работу по укреплению социокультурной идентичности наших детей. Сказанное выше свидетельствует об актуальности данной темы.

Различные аспекты семейных ценностей в поле социально-гуманитарных предметов рассматривались в трудах ряда специалистов. Так, Н.В. Кильберг-Шахзадова исследует новые тенденции в семейной жизни россиян на материалах Северного Кавказа [1]. Исследование М.С. Кореньковой посвящено отражению семейных ценностей в проектной деятельности [2]. Н.А. Позднякова и Е.К. Узденова поднимают вопросы аксиологического характера с опорой на материалы элективных курсов и деятельности социально-психологической службы школы [7; 9]. Однако публикаций, призванных осветить роль обществознания в укреплении семейных ценностей с опорой на анализ общественного мнения старших подростков, в отечественном образовательном пространстве на данный момент очень мало.

Цель настоящей статьи – показать содержательные и методические возможности школьного курса обществознания по укреплению традиционных семейных ценностей в контексте эмпирических данных, отражающих отношение старшеклассников к институту семьи.

Осуществляя данное исследование, в концептуально-теоретическом плане мы опирались на личностно ориентированный и трансдисциплинарный подходы к содержанию школьного социально-гуманитарного образования воспитательной работе, отраженные соответственно в трудах О.Ф. Турянской и В.М. Шелюто [8; 10]. При этом теоретические и общелогические методы (анализ и синтез, сравнение, обобщение и др.) сочетались с эмпирическими (социо-

логический опрос, наблюдение).

Школьный курс обществознания освещает ряд важных вопросов семейной жизни, начиная с V класса. В настоящее время содержание учебной программы «перегружено» фактическим (да и теоретическим) материалом. В последние годы возможность объяснения новых тем в рамках полноценных аудиторных занятий уменьшилась вследствие периодического перехода к дистанционному формату обучения. В таких условиях мотивация среднестатистического ребенка к доброму изучению предметов существенно снижается. Пока же процесс обучения идет вживую, учителя стремятся вложить в своих воспитанников как можно больше.

И здесь перед нами возникает проблема формирования, поддержания и укрепления познавательного интереса школьников к учебным предметам. Одним из важных направлений её решения является творческое применение разнообразных дидактических средств. Но прежде чем переходить к анализу методов и средств обучения, которые успешно применяются в курсе обществознания при освоении тем, связанных с семейной жизнью, целесообразно выделить основные тенденции отношения школьников к самому институту семьи.

В мае – июне 2022 г. среди школьников Луганской Народной Республики было проведено «пилотное» исследование, направленное на выявление наиболее существенных черт «социокультурного портрета» старшеклассника. В качестве целевой группы респондентов выступили выпускники в количестве 100 чел., среди которых:

- 23 % обучались в 11 кл. Специализированной школы № 1 им. проф. Л.М. Лоповка, где автор статьи работает по совместительству; остальные респонденты подбирались из числа абитуриентов, проходивших курсы довузовской подготовки на базе ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»;

- 39 % составили студенты трех групп, готовившихся к сдаче вступительного экзамена по истории;

- 38 % – по русскому языку.

Что касается гендерного компонента и географической локации:

- 71 % респондентов составили девушки;

- 29 % – парни;

- 40 % опрошенных проживали в Луганске;

- 59 % приезжали на курсы из различных территорий ЛНР;

- 1 % (1 чел.) – уроженец Донецкой Народной Республики.

Примечательно, что 91 % являются выпускниками 2022 г., а 9 % – выпускниками прошлых лет, которые решили поступать в вуз через несколько лет после окончания школы.

Данная группа респондентов отвечала на многочисленные вопросы целого ряда анкет, а также психологических тестов. Важный аспект отношения учеников к институту семьи прослеживается уже в опроснике «Влияние агентов социализации на жизнь человека». Статистический анализ детских ответов позволяет утверждать, что семья является важнейшим агентом социализации для 46 % респондентов (для сравнения: друзья – для 31 %, а примерно одинаковое влияние семьи и друзей характерно для 14 % опрошенных).

Отдельная анкета, призванная выявить отражение семейных ценностей в детском сознании и эмоциях, состояла из 28 вопросов, большинство из которых по форме были закрытыми (т.е. предполагали фиксированные варианты ответов). Отметим самые важные результаты опроса.

Относительно возраста, оптимального для создания своей семьи, мнения распределились так: 49 % назвали возраст от 25 до 30 лет; 33% указали «20–25 лет»; 6 % отметили, что «после 30 лет»; 10 % написали «когда будем готовы – материально и морально»; 2 %, несмотря на отсутствие такого варианта в анкете, однозначно против создания семьи.

Что касается разницы в возрасте между женихом и невестой: 49 % предпочитают, чтобы старше был жених; 47 % считают, что оба должны быть ровесниками; в то же время 4 % больше склоняются к старшинству именно невесты.

Взгляды на имущественное неравенство и различия в социальном статусе распределились так: 79 % однозначно против такого неравенства; 18 % убеждены, что жених должен быть богаче невесты и выше её по статусу; а 3 % – наоборот (причем эта позиция, близкая к феминизму, присуща именно девушкам).

Весьма интересно отношение молодежи к мезальясам: 47 % респондентов категорически против откровенно неравных браков; еще 45 % согласны на них как на вынужденную меру; а для 8 % такой брак вполне приемлем и воспринимается положительно (в том числе 6 % – девушки, 2 % – парни).

Отношения к межнациональным бракам в данной целевой группе распределились так: позитивно воспринимают их 63 %; допускают их возможность 35 %; формулировку «скорее негативно» выбрали 2 %; категорических противников межнациональных браков не выявлено (0 %).

Что же касается браков между представителями разных религий, закономерность та же, но статистика несколько иная: позитивно их воспринимают 52 %; допускают их возможность 35 %; формулировку «скорее негативно» выбрали 13 %; категорических противников таких браков нет (0 %).

Однако в случае, если семья будущей «второй половинки» категорически требует перехода в их вероисповедание: допускают такую возможность только 13 %; категорически против смены веры 18 %; наконец, абсолютное большинство – 69 % – выбрало вариант «сделаю все возможное, чтобы мы были вместе, но каждый из нас остался при своей вере».

Относительно брака, после которого предполагается переезд в другое государство: 36 % относятся к нему позитивно; 59 % «допускают возможность»; вариант «скорее негативно» выбрали только 5 % респондентов; категорических противников такого брака в группе не выявлено (0 %).

Соотношение профессий будущих мужа и жены вообще не воспринимается как проблема: для 91 % респондентов это не важно; 6 % считают, что профессии супругов должны существенно различаться; 3 %, наоборот, считают, что нужно сходство профессий.

По вопросам оформления семейного союза: 75 % считают, что нужен юридически оформленный брак с росписью в загсе и «штампом в паспорте»; 20 % –

сторонники «гражданского брака», не предусматривающего юридических обязательств; 5 % являются сторонниками вступления в брак с соблюдением религиозных обрядов (венчание и др.). Примечательно, что все 100 % респондентов убеждены, что «семейное гнездышко» нужно строить в отдельном жилье.

Интересны взгляды опрошенных на распределение обязанностей в семье: 47 % считают, что все тяготы семейной жизни супруги должны «делить поровну»; 42 % являются сторонниками «традиционного» распределения (при котором муж – это «добытчик, кормилец», а жена обеспечивает комфорт и «надежный тыл»); 5 % считают, что обязанности должны распределяться «по договоренности, в зависимости от ситуации»; а 6 % опрошенных над этим пока не задумывались.

По вопросу главенства в семье: 72 % считают, что должно быть равноправие; 19 % выбрали формулировку «муж – голова, жена – шея» (из них большинство девушки); 9 % высказались в пользу однозначного главенства мужа; в анкете был вариант «главенство жены», но его не выбрал никто (даже среди представителей прекрасного пола).

Что касается количества детей в семье: 52 % желают обзавестись двумя детьми; 36 % – одним ребенком; 9 % хотят иметь больше двух детей; в то же время 3 % считают, что семья может обойтись вообще без детей.

Примечательно, что заводить детей «сразу после свадьбы» согласны только 3 % опрошенных; абсолютное большинство – 63 % – считает, что детей нужно заводить через 1–2 года (т.е. после «взаимной адаптации» к супружеской жизни); 34 % выбрали вариант «позже».

Безусловный интерес вызывают ученические трактовки «достойно исполненного родительского долга». Вопрос был открытым, допускалась поливариантность ответов, поэтому сумма превышает 100 %. (Прим. Это же относится к значительной части вопросов, которые будут охарактеризованы ниже – Д.П.). Сведение многообразия ответов в «укрупненные группы» позволило получить такую картину: 9 % не задумывались над этим и не смогли ответить; 40 % связывают это только с материальным обеспечением; 46 % – с формированием хозяйственно-бытовой и социальной зрелости; абсолютное большинство – 86 % – ставят «во главу угла» духовно-нравственное воспитание.

В следующих трех вопросах мы изучали отношение школьников к разным способам решения проблемы бездетности. Респондентам предлагалось гипотетически представить такую ситуацию в своей будущей семье. Также внимание опрошенных акцентировалось на том, что предполагается наличие материальных возможностей для выбора каждого из этих вариантов. С учетом данных замечаний, усыновление/удочерение полностью поддерживают 51 % учеников; «скорее позитивно» к нему относятся 35 %, «скорее негативно» – 11 %; а «категорически против» – только 3 %. Суррогатное материнство полностью поддерживают только 18 %; «скорее позитивно» его воспринимают 29 %; «скорее негативно» – 42 % и «категорически против» – 11 %. Сходна ситуация с экстракорпоральным оплодотворением: 20 % его полностью поддерживают; 28 % выбрали вариант «скорее позитивно»; 32 % – «скорее негативно» и 17 % «категорически против». (Прим. 3 % опрошенных написали: «Не знаю, что это», возникают вопросы к учите-

лям биологии).

Сравнительно новым явлением в отечественном политико-правовом поле является брачный контракт. Относительно его заключения ни одна точка зрения не набрала абсолютного большинства: полностью поддерживают его 24 %; воспринимают «скорее позитивно» 22 %, а «категорически против» контракта 28 %. Что же касается бракосочетания двух людей, минимум один из которых пережил развод или вдовство, то: 33 % полностью поддерживают такой брак; 56 % воспринимают его «скорее позитивно»; 9% – «скорее негативно» и только 2% категорически против.

Несомненно, интересна для нас сложившаяся в молодежной среде «иерархия» причин для развода. Так, 80 % респондентов главной причиной называют супружескую измену; 75 % – духовно-нравственные различия (пресловутое «не сошлись характерами»); 35 % – домашнее насилие и абьюзивные отношения (прим. это понятие сравнительно новое; его содержание, помимо физического насилия, предполагает психологическое, нередко в сочетании с гиперопекой).

Формулировку «разлюбили друг друга» выбрали 19 %; только 6 % указали на хозяйственно-бытовые аспекты семейной жизни; 4 % – отсутствие детей. Примечательно, что по 2 % опрошенных написали такие варианты ответов, которые анкета изначально не предполагала: идеологические разногласия (в наших условиях очень актуально – Д.П.); прекращение необходимости продолжения изначально фиктивного брака (например, вследствие получения вида на жительство); невыполнение «супружеского долга».

Относительно наибольшей значимости функций семьи, выделяемых социологами: 75 % важнейшей семейной функцией считают воспитательную; 75 % – функцию эмоционально-психологического комфорта; 44 % – репродуктивную; 40 % – хозяйственно-экономическую; только 35 % – защитную. Важно также знать источники детских представлений об «идеальных» семейных парах. Так, 54 % респондентов не указали никого в качестве такого «эталона»; 34 % называли отечественных деятелей и только 12 % – зарубежных. Что касается сфер жизни, откуда взяты данные примеры: 18 % назвали деятелей культуры (актеров, других представителей искусства); 28 % нашли «идеал» в истории своего рода; а 54 %, как уже отмечалось, такого «идеала» не обозначили или не посчитали уместным это сделать.

Несомненную значимость имеет соотношение влияния агентов социализации на формирование ценностных установок по семейной жизни. На вопрос: «У кого Вы, прежде всего, спросите совета, если нужно будет срочно обсудить проблемы семейной жизни?» были получены такие ответы: 66 % назвали родителей; 61 % – старших друзей; 50 % – психологов (преимущественно частных); 24 % – других родственников; 13 % – форумы и др. сообщества в Интернете; 5 % выбрали наставников в учреждениях внешкольного образования и 5 % – представителей духовенства; присутствующий в анкете вариант «классный руководитель или др. учитель» не выбрал никто (0 %).

Близким по смысловому наполнению является вопрос о каналах поиска будущей «второй половины»: 66 % в качестве главного назвали «круг общения дру-

зей»; 51 % – круг общения в своей будущей профессии (работе); 36 % назвали Интернет; 27 % – культурные учреждения (театры, музеи, филармонию); 21 % – «рестораны, дискотеки, клубы»; 20 % – круг общения своей семьи; 6 % выбрали профессиональную службу знакомств. Примечательно, что в качестве одного из вариантов 57 % респондентов указали «нужно ждать, пока вторая половинка сама встретится».

Характеризуя завершающий вопрос анкеты, отметим, что респонденты согласны с тем, что сейчас институт семьи во многих регионах мира переживает кризис. Основные факторы данного кризиса опрошенные школьники связывают с тенденциями развития современного постиндустриального общества: 31 % считают, что созданию семьи мешает то, что молодые люди «не встали на ноги»; 29% назвали «переоценку ценностей»; 16 % – «боязнь ответственности»; 13 % – утрату ощущения безопасности (в т.ч. из-за конфликта в нашем регионе); еще 13 % указали на «замену живого общения на виртуальное»; 10 % назвали «углубление разрыва между богатыми и бедными социальными группами»; наконец, 7 % отметили «влияние подрывных идеологий (в т.ч. чайлдфри)».

Как видим, часть вопросов анкеты свидетельствует о реалистичном и прагматичном отношении школьников к модели своей будущей семьи (это касается возраста создания семьи, разницы в возрасте, достатке и статусе, оформления брака, жилищной базы, численности детей и времени их появления; отчасти – и причин кризиса института семьи).

Другие вопросы позволили выявить определенную «беспечность» респондентов, которая может стать латентным источником будущих проблем. Это касается соотношения профессий, главенства и распределения обязанностей, сущности родительского долга, отношения к брачному контракту, наличия/отсутствия «эталона» семейной пары. Как минимум, каждый 10-й ученик не задумывается над этими вопросами, не имеет о них

даже базовых представлений. Юноши и девушки наивно полагают, что в их собственной семье все будет «по-особому» и «просто замечательно», не зная, в каком направлении нужно работать для достижения такого результата. В итоге миллионы людей из поколения в поколение «наступают на одни и те же грабли».

Наконец, очень важны культурные и политические детерминанты семьи и брака в представлении школьников. Опрос показал, что самая сильная – религиозная детерминанта (перед браком почти никто не хочет отречься от своей веры; но молодежь не воспринимает религиозные различия как повод «опускать руки» и отказаться от борьбы за свою любовь). Национальная детерминанта немного слабее. А политическая детерминанта показывает еще существенное влияние установки, сложившейся с 90-х гг.: «Уж замуж за рубеж невтерпеж». Опрос показал, что школа в данной сфере не является агентом социализации, оказывающим существенное влияние на учащихся.

Любой учебный предмет, помимо когнитивной, выполняет еще и воспитательную функцию. К социально-гуманитарным предметам это относится в первую очередь. Курс обществознания может привлечь внимание к проблемным вопросам, заставить задуматься, укрепить чувство уважения к своей семье, побудить искать ответы на вызовы времени в разных плоскостях. Прежде всего, обратимся к содержанию учебного материала [3–6]. Разделы программы и темы уроков, посвященных жизни семьи, представлены в табл. 1.

Отметим, что эти извлечения из календарно-тематического планирования соответствуют Примерной программе по обществознанию, по которой учителя Луганской Народной Республики вели уроки с 2016–17 по 2021–22 уч. гг.

Как видим, все темы из данной таблицы (при надлежащем их раскрытии) способствуют реализации одного из важнейших дидактических принципов – связи обучения с реальной жизнью. Педагогический опыт свиде-

Таблица 1.

Вопросы семейной жизни в содержании курса обществознания

| Класс | Раздел учебника | № урока в КТП | Тема занятия |
|-------|------------------------------------|---------------|---|
| 5 | Семья | 6 | Понятие и функции семьи |
| | | 7 | Типы семей. Особенности семейных отношений |
| | | 8 | Распределение обязанностей в семье |
| | | 9 | Мое генеалогическое древо |
| | | 10 | Домашнее хозяйство |
| 6 | Человек в социальном измерении | 4 | Мои способности |
| | | 12 | Защита проектов по теме «Профессии» |
| 7 | Человек в экономических отношениях | 19 | Квалификация работника. Трудовые традиции моей семьи |
| | | 24 | Составление бюджета моей семьи |
| 8 | Экономика | 23 | Реальные и номинальные доходы. Инфляция и семейная экономика |
| 11 | Экономика | 14 | Экономическая культура |
| | Социальные отношения | 20 | Семья и быт. Гендер – социальный пол |
| | | 21 | Демографическая ситуация на постсоветском пространстве |
| | | 22 | Молодежь в современном обществе. Особенности молодежной субкультуры |

тельствует, что данная проблематика не оставляет детей равнодушными. Более того, в ходе ряда занятий успешно включается «элемент соревновательности».

Рассмотрим, какие же методы, формы и средства работы с детьми помогают эффективно достигать намеченных целей уроков. Так, в 5 классе перед проведением уроков №№ 6–8 для детей целесообразно изготовить раздаточный материал – памятку, в которой отражается не только «концентрированный» материал из учебника, но и важные дополнительные сведения (в частности, о типологии семей). В ходе этих занятий приемы комментированного чтения будут органически сочетаться с рассказами школьников о соответствующих аспектах жизни из семей. При обсуждении проблем домашнего хозяйства уместен прием под условным названием «Ученик с опережающим заданием», когда несколько школьников заранее готовят индивидуальные сообщения: например, об оплате коммунальных услуг, кулинарии, стирке и уборке, уходе за автомобилями и бытовой техникой.

А вот урок «Мое генеалогическое древо» по направленности является творчески поисковым. На нем осуществляется презентация творческих проектов, которые ученики изготовили в тесном сотрудничестве с родителями и другими родственниками. За 7 лет преподавания курса обществознания автор встречал не более 5% детских работ, выполненных относительно «небрежно». Высокое качество абсолютного большинства проектов объясняется как подготовительной работой (в которую входит и выступление учителя на родительских собраниях с разъяснением целей данного задания), так и включением «элемента соревновательности» между семьями.

В 6 классе ученики должны подумать, какие из их способностей унаследованы от родителей и других предков. Успешное проведение соответствующего этапа занятия (как правило, это первичное закрепление) позволяет укрепить в детях вывод о биосоциальной сущности человека. Действительно, способности, полученные по наследству, приносят хорошие плоды только если их развивать в ходе соответствующей деятельности.

Защита проектов по теме «Профессии» также позволяет проследить, какие предпочтения относительно будущего трудоустройства детей бытуют в семьях. По опыту, качественные проекты готовят даже ученики с весьма посредственным уровнем успеваемости (опять-таки, благодаря помощи родных). Это же касается проектов 7 класса – «Бюджет моей семьи» и «Трудовые традиции моей семьи». В первом случае, конечным продуктом познавательной деятельности ребенка является диаграмма (обычно – круговая), в которой расходы семьи представлены в процентном соотношении (круговыми сегментами). На родительских собраниях приходится объяснять, что «абсолютные» (т.е. конкретные цифровые) значения доходов и расходов нас не интересуют. Работа важна для самого ребенка, который в подростковом возрасте уже должен иметь представление, откуда берутся деньги и как распределяются их расходы.

Характеризуя трудовые традиции рода, ученики часто прибегают к сочинению копии фотографий, грамот, патентов авторских свидетельств, военных наград из семейного архива. В каждой семье есть кем гордиться

сы. Задания такого плана помогают укреплять семейный сегмент социокультурной идентичности школьников. В то же время многие ученики впервые задумываются над вопросом, готовы ли они следовать по «проторенной дороге» или будут искать свой – особый – путь профессиональной самореализации.

Схожее по направленности творческое задание можно предложить и восьмиклассникам при изучении феномена инфляции. Но посвящено оно будет оптимальным (с точки зрения семьи конкретного ученика) формам сбережений.

И в прежних, и в действующих сейчас учебных программах вопросы семейной жизни в 9–10 классах отступали «на задний план» перед политической, культурной и правовой проблематикой. Тем приятнее, что возможности для обсуждения семейных будней хорошо представлены в курсе 11 класса. Так, тема «Экономическая культура» неразрывно связана с семьей. На этапе объяснения нового материала нами успешно применяются демонстрация видеоматериалов из развивающихся реалити-шоу (таких, как «Рублево – Бирюлево» и «Кризисный менеджер»). В качестве задания на дом предлагается сформулировать по 5 правилуспешного ведения хозяйства, принятых в семьях учеников.

В разделе «Социальные отношения» вопросы семейной жизни рассматриваются минимум на трех занятиях. Здесь при изучении проблемных вопросов с выпускниками также помогают видеоматериалы. В частности, фрагменты из популярных сериалов (например, «Папины дочки», «Счастливы вместе») и даже юмористических передач («Даешь молодежь», «Одна за всех» и др.). Достижению лучшего когнитивного и воспитательного эффекта от занятий способствует обратная связь при обсуждении показанного. При хорошем настроении и уровне подготовленности класса учителю отводится лишь роль модератора. В ходе дискуссий часто раскрываются интересные взгляды старшеклассников на семейную жизнь.

Весьма сложной (на подготовительном этапе), но вместе с тем насыщенной и результативной (в случае успешной реализации) формой интерактивной работы на уроке являются дебаты. Так, в нашей школе несколько раз устраивались дебаты выпускников, посвященные вопросам главенства в семье. Для такого интеллектуального спора хорошо подходит формат «Ценностных дебатов Карла Поппера».

Таким образом, проведенные нами опросы пилотной группы обучающихся подтвердили, что семья является важнейшим агентом социализации личности школьника. Данные анкетирования выявили как прагматичные аспекты отношения школьников к институту семьи, так и «проблемные поля» (над некоторыми вопросами семейной жизни многие молодые люди пока серьезно не задумывались, либо же, наоборот, подвержены влиянию определенных стереотипов, причем не всегда позитивных).

Эмпирические данные подтверждают целесообразность качественного, методически выверенного и эмоционально насыщенного рассмотрения вопросов семейной жизни на уроках обществознания. Анализ учебных программ выявил, что данные вопросы могут быть успешно рассмотрены минимум на 15 уроках с 5 по 11 классы. Охарактеризованные нами формы, приемы

и дидактические средства работы с учениками успешно применяются на базе Специализированной школы № 1 им. проф. Л.М. Лоповка (г. Луганск). Данный комплекс проблем нуждается в дальнейшем изучении, причем в междисциплинарном ключе. В ближайшей перспективе

возможно рассмотрение эффективных форм внеклассной работы, способствующих укреплению единства семьи и школы в процессе воспитания нашего подрастающего поколения.

Библиографический список

1. *Кильберг-Шахзадова Н.В., Абаюкова А.Б.* Модернизация российской семьи и её ценностей. Нальчик : Изд-во М. и В. Котляровых (ООО «Полиграфсервис и Т»), 2012. 184 с.
2. *Коренькова М.С.* Формирование у старшеклассников отношения к семье как социально значимой ценности в условиях проектной деятельности : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Коренькова Марина Сергеевна ; ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». – Волгоград, 2015. 26 с.
3. Обществознание. 11 класс : учеб. для общеобразоват. организаций : базовый уровень / [Л.Н. Боголюбов, Н.И. Городецкая, Л.Ф. Иванова и др.] ; под ред. Л.Н. Боголюбова [и др.]. 2-е изд. М. : Просвещение, 2015. 335 с.
4. Обществознание. 5 класс : учеб. для общеобразоват. организаций / [Л.Н. Боголюбов, Н.Ф. Виноградова, Н.И. Городецкая и др.] ; под ред. Л.Н. Боголюбова. 7-е изд. М. : Просвещение, 2016. 127 с.
5. Обществознание. 6 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / [Н.Ф. Виноградова, Н.И. Городецкая, Л.Ф. Иванова и др.] ; под ред. Л.Н. Боголюбова, Л.Ф. Ивановой. М. : Просвещение, 2016. 111 с.
6. Обществознание. 7 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / [Л.Н. Боголюбов, Н.И. Городецкая, Л.Ф. Иванова и др.] ; под ред. Л.Н. Боголюбова, Л.Ф. Ивановой. М. : Просвещение, 2013. 159 с.
7. *Позднякова Н.А.* Формирование ответственного отношения подростков к семье через систему урочно-внеурочных занятий // Наука и современность. 2010. №7-1. С. 187–191.
8. *Турыанская О.Ф.* Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению. Орел : Изд-во ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2015. 278 с.
9. *Узденова Е.К.* Формирование у старшеклассников ценностного отношения к родительству как основе полноценной семьи : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Узденова Елена Казимовна ; ГОУ ВПО «Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева». Карачаевск, 2006. 28 с.
10. *Шелюто В.М., Козаченко Е.В., Левченко А.Е.* Инновационные трансдисциплинарные технологии в системе образования: Концепция. Методическое пособие. Луганск : Луганский национальный университет имени Владимира Даля, 2018. 52 с.

References

1. *Kil'berg-Shakhzadova N.V., Abayukova A.B.* Modernization of the Russian family and its values. Nal'chik : Publishing house of M. and V. Kotlyarovykh (LLS "Polygraph Service and T"), 2012. 184 p.
2. *Koren'kova M.S.* The formation of perception of family as a socially significant value in conditions of the project activity in senior pupils: abstract of the dissertation... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / Koren'kova Marina Sergeevna ; FSBEU HPE "Volgograd State Social-Pedagogical University". Volgograd, 2015. 26 p.
3. Social Studies. The 11th grade: textbook for organizations of the general education / L.N. Bogolyubov, N.I. Gorodetskaya, L.F. Ivanova et al ; ed. by L. N. Bogolyubov. – The 2-d edition. – M. : Enlightenment, 2015. 335 p.
4. Social Studies. The 5th grade: textbook for organizations of the general education / L.N. Bogolyubov, N.F. Vinogradova, N.I. Gorodetskaya et al ; ed. by L.N. Bogolyubov. The 7th edition. M. : Enlightenment, 2016. 127 p.
5. Social Studies. The 6th grade: textbook for organizations of the general education / N.F. Vinogradova, N.I. Gorodetskaya, L.F. Ivanova et al ; ed. by L.N. Bogolyubov, L.F. Ivanova. M. : Enlightenment, 2016. 111 p.
6. Social Studies. The 7th grade: textbook for organizations of the general education / L.N. Bogolyubov, N.I. Gorodetskaya, L.F. Ivanova et al ; ed. by L.N. Bogolyubova, L.F. Ivanova. M. : Enlightenment, 2013. 159 p.
7. *Pozdnyakova N.A.* Formation of the teenagers responsible attitude to the family through the system of lessons and extracurricular activities // Science and Modernity. 2010. № 7-1. Pp. 187–191.
8. *Turyanskaya O.F.* The theory and practice of personally focused training at school. Orel : Publishing house of the FSBEU HPE "OSU", 2015. 278 p.
9. *Uzdenova E.K.* The formation of value attitude to parenthood as a base of the full-fledged family in senior pupils: abstract of the dissertation... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / Uzdenova Elena Kazimovna ; SEO HPE "Karachayevo-Cherkesskyi State University names after V.D. Aliyeva". Karachaevsk, 2006. 28 p.
10. *Shelyuto V.M., Kozachenko E.V., Levchenko A.E.* Innovative transdisciplinary technologies in the system of education: The Concept. Study guide. Lugansk : Lugansk national university named after Vladimir Dahl, 2018. 52 p.

ПИСКЛОВА М.В.

старший преподаватель медико-биологического факультета (латинский язык), Университет Синергия, аспирант кафедры педагогического образования, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова
E-mail: mpisklova85@mail.ru

БЕКОВА М.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогического образования, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

PISKLOVA M.V.

Senior Lecturer, Faculty of Medicine and Biology (Latin language), Synergy University, Postgraduate Student, Department of Pedagogical Education, North Ossetian State University named after K.L. Khetagurova
E-mail: mpisklova85@mail.ru

BEKOEVA M.I.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogical Education, North Ossetian State University named after K.L. Khetagurova
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

ПОВЫШЕНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

INCREASING THE PERSONAL EFFICIENCY OF STUDENTS IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

В статье обосновывается роль цифровизации системы образования в повышении личностной эффективности обучающихся как искусства и науки быть успешным, продуктивным, результативным в достижении поставленных целей, совмещая рациональность и гармонию в собственных поступках, отличаться четкой концентрацией на выполнении конкретных задач на оптимальном уровне. Успешность процесса личностной эффективности в условиях современного информационного общества в статье авторы связывают с: методом интеллект-карт, тайм-менеджментом, самомотивацией, потребностью в высоких достижениях. Несомненно, перечисленные подходы к формированию личностной эффективности невозможно реализовать без применения цифровых технологий, так как именно они обеспечивают на мировой арене укрепление позиций в борьбе за человеческие ресурсы.

Ключевые слова: личностная эффективность, образовательный процесс, цифровизация образования, мотивация достижения успеха.

The article substantiates the role of digitalization of the education system in increasing the personal effectiveness of students as arts and sciences to be successful, productive, productive in achieving their goals, combining rationality and harmony in their own actions, to be distinguished by a clear concentration on the implementation of specific tasks at the optimal level. In the article, the authors associate the success of the process of personal effectiveness in the conditions of the modern information society with: the method of mind maps, time management, self-motivation, the need for high achievements. Undoubtedly, the listed approaches to the formation of personal effectiveness cannot be implemented without the use of digital technologies, since they provide a strengthening of positions in the struggle for human resources on the world stage.

Keywords: personal effectiveness, educational process, digitalization of education, motivation for success.

Современному информационному обществу, преимущественно, характерны: неопределенность жизненных приоритетов, изменчивость социального устройства и промышленного потенциала, смещение акцентов в сторону цифровых технологий, глобализация экономики и т.д., что приводит к появлению множества проблем, особенно у молодежи, которая в таких нестабильных условиях не может определиться с приоритетной сферой в своем личностном и профессиональном самоопределении. Запреты на массовые мероприятия, закрытие всех образовательных организаций (С.В. Шведова, И.М. Маевская), многих предприятий и учреждений (кроме жизненно необходимых), введение ограничительных мер в общественных местах и др. привело к кардинальному изменению формата образовательного процесса, внедрению новых форм и методов обучения [12].

Причем эта трансформация произошла в рекордно сжатые сроки, когда не все преподаватели и обучающиеся имели навыки работы в удаленном формате. «Ответом на современные вызовы, по мнению Б.Ш. Билолова, Н.В. Присяжной и А.В. Решетникова, явились определенные поправки в законе «Об образовании в Российской Федерации»: утверждение дистанционной формы обучения наравне с традиционным форматом образования, включая аттестаты об окончании обучения с такой же юридической силой; переход на дистанционное обучение осуществляется независимо от ограничений, обозначенных в государственных стандартах образования, а также в перечне профессий и специальностей, обучение по которым невозможно исключительно в дистанционном формате» [3, с. 149–151].

Системе образования приходилось экстренно переобучиваться (И.В. Василенко, Н.В. Дулина), что привело

к необходимости внедрения новых информационно-коммуникационных технологий, приобретения дополнительного оборудования, программного обеспечения, переобучения педагогических работников и обучающихся и т.д. [5]. В конечном счете, перечисленные ограничения поспособствовали переводу образовательного процесса в режим онлайн на относительно большой период, что, в свою очередь, спровоцировало форсированный переход процесса обучения и воспитания на «цифровую плоскость», обеспечивающую максимальную доступность к информационно-цифровым ресурсам.

Цифровизация, как инновационная технология распространения и внедрения цифровых электронных ресурсов, прочно вошла в деятельность всех государственных и общественных структур, обеспечивая их доступность и высокое качество. «Цифровизация коснулась всех слоев образовательного процесса и обновила следующее: планируемые образовательные результаты и содержание образования (Е.В. Бушуева); педагогические методы и технологии образовательного процесса; организация учебной деятельности; основные детерминанты личностного поведения и т.д.» [4, с. 81-82].

Анализ достаточно большого объема источников по проблеме исследования показал (А.А. Абдыжапарова, А.А. Журавлев В.В. Мельниченко, О.Г. Студзинский), что в современном обществе цифровые технологии выступают не только образовательным инструментарием, но и средой существования, которая обеспечивает учебно-воспитательный процесс новыми возможностями: обучаться в любое удобное время; помогает строить индивидуальный образовательный маршрут; делает образовательный процесс более гибким, приспособленным к современным реалиям общества (Н.В. Крамчанинова, К.В. Шкуропий, О.В. Белоус); позволяет пользоваться информацией в различных форматах из широкого спектра электронных ресурсов, представленных с помощью цифровых технологий [1; 7; 8]. «Быть успешным, конкурентоспособным, востребованным и уважаемым человеком предпочитает не только экономически активное взрослое население страны (Л.А. Амирова), но и молодежь, связывая с этим перспективы высокого материального достатка, качества жизни, состояния здоровья, самооценку, личностную свободу» [2, с. 14–18]. При таком подходе целью образования становится не усвоение большого объема академических знаний, а формирование успешной, конкурентоспособной личности, готовой к объективной оценке своих возможностей и способностей к продуктивному решению предстоящих профессиональных и социально-бытовых задач.

В России реализуется Проект «Цифровая образовательная среда», который послужил правовой основой для инициации и осуществления цифровизации в образовательном процессе. По предварительным оценкам эксперимент завершится в конце 2024 года [9; 11]. Соответственно вырастет количество образовательных онлайн-платформ, на которых они размещены. Благодаря потенциалу различных образовательных платформ (Blackboard, Canvas, Moodle и т.д.), профессорско-преподавательский состав получил возможность регулировать не только учебные процессы, но и организационные, что является большим достоинством цифровизации образования.

Данные образовательные платформы направлены на поддержку образовательного процесса, обеспечение дистанционного взаимодействия преподавателя и студентов, организацию самостоятельной работы обучающихся, быстрый и объективный контроль знаний обучающихся, осуществление качественной обратной связи.

Основными задачами проекта выступают: разработка системного подхода к формированию единого образовательного пространства РФ с опорой на инновационные педагогические технологии и строгим контролем над электронным образовательным контентом; реализация национальной платформы единого образовательного пространства РФ на основе прогрессивных методов, средств и алгоритмов успешной адаптации образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся; обеспечение открытости и доступности для всех категорий обучающихся к защищенной электронной образовательной среде России; создание условий и механизмов формирования чувства патриотизма и гражданской идентичности у обучающихся; продвижение русского языка на международном уровне, сохранение и развитие национальных языков в регионах России.

Изучая достоинства и недостатки цифровых образовательных технологий в условиях высшего образования, мы пришли к выводу, что цифровое обучение постепенно заменяет традиционные методы и средства обучения и воспитания. Что касается достоинств цифровизации образовательного процесса высшей школы, то такие инновационные технологии располагают большим педагогическим потенциалом, отвечающим запросам современного поколения зуммеров «Z». Современные студенты представляют поколение, для которого цифровые технологии образуют их естественную среду обучения, воспитания, саморазвития, самосовершенствования, развития личностной эффективности и т.д.

Формирование личностной эффективности у поколения зуммеров без электронных информационных ресурсов, без цифрового образовательного пространства невозможно, так как:

- они не в состоянии воспринимать информацию в таком формате, в каком воспринимали предшествующие поколения;
- большинство из них не могут прослушивать четко структурированные лекции в течение полутора часов даже самого выдающегося компетентного профессора;
- у них недостаточно опыта анализировать получаемую информацию и дополнять своими идеями.

Вместе с тем, данное поколение может воспринимать большой объем информации, но «клипово», «порционно» и на конкретную тему. Привычная предметная и социальная среда социализации поколения «Z» еще с детства пересекалась с виртуальным пространством. То есть, современное студенческое общество – это, преимущественно, цифровое поколение, которое отличается следующими специфическими особенностями:

- способностью быстро переключаться с одной деятельности на другую в условиях одновременного решения нескольких задач, что обеспечивает коллективное обсуждение представленных творческих работ, проектов и т.д.;

– преобладанием клипового мышления, позволяющего воспринимать и перерабатывать большие объемы информации через короткие яркие образы, что позволяет оперативно структурировать и систематизировать обсуждаемый материал;

– наличием нового формата осмысления и анализа информации, позволяющего обеспечить более гибкое, более индивидуализированное и более мобильное общение и сотрудничество.

Образовательные организации, как пишет в своем исследовании И.В. Ворончихина, недостаточно активно применяют цифровые технологии для повышения мотивации обучающихся, регуляции внутреннего дисбаланса, повышения личностной эффективности. Педагогический потенциал цифровых технологий не используется в достаточной степени и для достижения намеченных образовательных целей» [6, с. 136–138].

Для повышения эффективности управления качеством обучения необходимо персонифицировать работу с учетом личностных особенностей каждого обучающегося, а также своих собственных. Непосредственное управление процессом усвоения студентами учебного материала и формирования у них определенных интеллектуальных качеств требует от преподавателя способности к постоянному повышению *личностной эффективности студентов*.

Личностная эффективность проявляется в обращении человека к внутренним ресурсам, творческому потенциалу; умении планирования оригинальной стратегии деятельности; в достижении существенных результатов в определенной деятельности.

Личностная эффективность – это способность человека к успешной реализации своих возможностей, творческого потенциала и индивидуальных качеств, направленных на продуктивное осуществление предстоящей деятельности, достижение ожидаемых объективных и субъективных эффектов» Успешность процесса личностной эффективности в условиях современного информационного общества в статье мы связываем с такими технологиями, как: закон Парето, согласно которому 20% населения земного шара владеют 80% всех мировых богатств; 80% доходов от производства обеспечивается 20% клиентов производителя; метод интеллект-карт, как инновационная педагогическая технология графического представления мыслительных процессов, причинно-следственных, ассоциативных и других связей и отношений благодаря интеллектуальному и творческому потенциалу обучающихся; тайм-менеджмент, так как данное качество у человека тем выше, чем более четкие цели он ставит перед собой, чем осознаннее и собраннее относится к потраченному времени; самомотивация, как индивидуальное качество личности, состояние человека, которое побуждает его к действиям, направляет на социальный престиж и уважение; потребность в высоких достижениях, как направленность личности на систематическое повышение достигнутого уровня, осмысление успеха от своей деятельности, стремление успешно завершать работу, настойчивость в преодолении преград. Дадим краткую характеристику каждой из перечисленных технологий:

Закон *Парето* (принцип 80/20), подтвержденный на основе многочисленных опытов, особенно актуален

в условиях смещения акцентов мирового сообщества с научно-технического прогресса в сторону качества конкретной личности. Суть данного принципа сводится к следующей закономерности: 20% населения земного шара владеют 80% всех мировых богатств; 80% доходов от производства обеспечивается 20% клиентов производителя. Если эту закономерность перевести на временные соотношения, то убедимся, что за первые 20% потраченного времени результат достигается до 80% прибыли. Соответственно, другие 80% потраченного времени уходят на оставшиеся 20% дохода. В законе Парето числовые значения не строго фиксированные, разумеется. Но примерное такое неравномерное распределение ресурсов и времени наблюдается настолько, что оно стало закономерностью.

Описанный закон был выявлен итальянским социологом и экономистом В. Парето в 1897 году, когда ученый на основе многочисленных исследований социальных аспектов экономики пришел к выводу, что с ростом объема контролируемой собственности падает количество людей, отвечающих за него.

Метод интеллект-карт, как образовательная технология поиска, систематизации и обработки информации, заключается в графическом выражении многомерных мыслительных процессов, в визуальном представлении причинно-следственных, ассоциативных и других связей и отношений благодаря интеллектуальному и творческому потенциалу личности. Это мощная визуальная технология, предоставляющая возможность раскрытия творческого потенциала человека, имеющегося в его мозге. Метод интеллект-карт используется во многих сферах нашей жизнедеятельности, где есть необходимость в развитии и совершенствовании интеллектуальных способностей личности и решении разнообразных задач и проблем.

Тайм-менеджмент в педагогике – это инновационная образовательная технология управления временем, рациональное распределение своего времени для успешного решения запланированных задач, поиск временных ресурсов, расстановка приоритетов и контроль над выполнением запланированного с ориентацией не на сам процесс, а на конечный результат. Личностная эффективность человека во многом определяется рациональным и правильным распределением своего времени, способностью повышения эффективности его использования.

Самомотивация («сам» и «мотивация») – состояние человека, которое побуждает его к действиям. Мотивация профессиональной деятельности включает в себя следующие наиболее вероятные побудители, которые в той или иной степени влияют на личность профессионала: размер денежного заработка; карьерный рост; умения и навыки мотивировать себя самостоятельно, избегание критики со стороны администрации и других сотрудников; направленность на социальный престиж и уважение; удовлетворенность процессом и результатом осуществляемой деятельности. Возможны и иные подходы к мотивации профессиональной деятельности и личностного роста. Наиболее значимыми, на наш взгляд, являются теории Маслоу и Мак Клелланда. Так называемая «Пирамида потребностей Маслоу» включает такие побуждающие потребности как: потребность в самореализации; потребность в са-

моуважении; социальные потребности; потребность в безопасности; физиологические потребности.

Потребность в высоких достижениях. Мотивация достижения успехов – желание делать что-то еще лучше, чем раньше, достигать более высоких результатов, научиться эффективно и гарантированно мотивировать себя. При этом человек соревнуется в первую очередь сам с собой. В психолого-педагогической науке выделяются некоторые характеристики «типичного» сотрудника, ориентированного на достижения: наибольшей ценностью считает тенденцию к постоянному росту уже достигнутых результатов; направленность на систематическое повышение своей личностной эффективности.

Таким образом, студенты с высокой личностной эффективностью, как правило, ощущают ответственность за свои достижения, которые в их представлении выступают наглядным доказательством успеха. Придавая большое значение личным достижениям, они стараются

ставить перед собой такие задачи, выполнение которых для других кажется невозможным, ориентируясь часто на мотивацию боязни неудач. Такие студенты постоянно испытывают потребность в признании, стараются быть всегда на высоте, любят получать от преподавателей, родителей, однокурсников и других окружающих положительные отзывы о своих достижениях, успехах.

Результативно и гибко применять новейшие технологии для перехода к персонализированному и ориентированному на личностную эффективность позволяет процесс цифровой трансформации образования. В результате образовательный процесс становится, как мы уже убедились, более гибким, более ориентированным на потребности студента, который сам определяет объем необходимой учебной информации, а также включается в учебно-познавательный процесс в удобное для него время.

Библиографический список

1. *Абдыжапарова, А.А.* Цифровизация-путь к усилению демократии / А.А. Абдыжапарова // Вестник Жалал-Абадского государственного университета. 2020. № 2 (45). С. 102–105.
2. *Амирова Л.А.* Развитие личностной мобильности педагога профессиональной школы в условиях образовательного кластера // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 10 (210). С. 14–18.
3. *Билолов Б.Ш., Присяжная Н.В., Решетников А.В.* Образование в условиях пандемии: векторы цифровой трансформации // Социологические исследования. 2022. № 4. С. 149–151.
4. *Бушueva Е.В.* Зачем нужна цифровизация образования: понятие и задачи цифровизации // В сборнике: Педагогика, психология, общество: от теории к практике. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 2022. С. 81–82.
5. *Василенко И.В., Дулина Н.В.* Цифровизация как фактор развития человека и общества: анализ опыта и тенденций в современной России // Primo Aspectu. 2022. № 3 (51). С. 31–35.
6. *Ворончихин И.В.* Цифровизация общего образования: приоритет внедрения новых технологий в школе // В сборнике: Инновационное развитие науки и образования. Сборник статей VII Международной научно-практической конференции. 2019. С. 136–138.
7. *Крамчанинова Н.В., Шкуропий К.В., Белоус О.В.* Цифровизация общего образования в восприятии обучающихся: проблемы и поиски их решения // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2021. № 11-1. С. 51–54.
8. *Мельниченко В.В., Студзинский О.Г., Журавлев А.А.* Теоретические подходы к изучению феномена «Самоеффективность» // Журнал психиатрии и медицинской психологии. 2017. № 4 (40). С. 32–37.
9. Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. N 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды: URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/>
10. *Сираева Э.М.* К вопросу о самоеффективности личности и условиях ее развития у студентов вуза // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2017. № 3 (43). С. 100–111.
11. Современная цифровая образовательная среда: URL: <http://neorusedu.ru/> (дата обращения 15.10.2022).
12. *Шведова С.В., Маевская И.М.* Цифровизация образовательного процесса: риски и перспективы в условиях пандемии COVID-19 // Primo Aspectu. 2020. № 3 (43). С. 85–92.

References

1. *Abdyzhaparova, A.A.* Digitalization is a way to strengthen democracy / A.A. Abdyzhaparova // Bulletin of Jalal-Abad State University. 2020. No. 2 (45). Pp. 102–105.
2. *Amirova L.A.* Development of personal mobility of a professional school teacher in an educational cluster // Bulletin of the Orenburg State University. 2017. No. 10 (210). Pp. 14–18.
3. *Bilolov B.Sh., Prisyazhnaya N.V., Reshetnikov A.V.* Education in a pandemic: vectors of digital transformation // Sociological research. 2022. No. 4. Pp. 149–151.
4. *Bushueva E.V.* Why digitalization of education is needed: the concept and tasks of digitalization // In the collection: Pedagogy, psychology, society: from theory to practice. Materials of the IV All-Russian scientific-practical conference with international participation. Cheboksary, 2022. Pp. 81–82.
5. *Vasilenko I.V., Dulina N.V.* Digitalization as a factor in the development of man and society: an analysis of experience and trends in modern Russia // Primo Aspectu. 2022. No. 3 (51). Pp. 31–35.
6. *Voronchikhin I.V.* Digitalization of general education: the priority of introducing new technologies at school // In the collection: Innovative development of science and education. Collection of articles of the VII International Scientific and Practical Conference. 2019. Pp. 136–138.
7. *Kramchanianova N.V., Shkuropiy K.V., Belous O.V.* Digitalization of general education in the perception of students: problems and the search for their solutions // Humanitarian, socio-economic and social sciences. 2021. No. 11-1. Pp. 51–54.
8. *Melnichenko V.V., Studzinsky O.G., Zhuravlev A.A.* Theoretical approaches to the study of the phenomenon of “Self-efficacy” // Journal of Psychiatry and Medical Psychology. 2017. No. 4 (40). Pp. 32–37.
9. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of December 2, 2019 N 649 “On Approval of the Target Model of the Digital Educational Environment: URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/>

10. *Siraeva E.M.* On the issue of personality self-efficacy and the conditions for its development among university students // Bulletin of the Bashkir State Pedagogical University. M. Akmulla. 2017. No. 3 (43). Pp. 100–111.

11. Modern digital educational environment: URL: <http://neorusedu.ru/> (accessed 10/15/2022).

12. *Shvedova S.V., Maevskaya I.M.* Digitalization of the educational process: risks and prospects in the context of the COVID-19 pandemic // Primo Aspectu. 2020. No. 3 (43). Pp. 85–92.

ПОСЕДЬКО С.В.

педагог дополнительного образования, ГБОУ г. Москвы
школа №1454 «Тимирязевская», Россия
E-mail: posedko.sv@gmail.com

POSED'KO S.V.

The Teacher of Additional Education, The State Budgetary
Educational Institution Moscow School No. 1454
"Timiryazevskaya", Russia
E-mail: posedko.sv@gmail.com

**ОРГАНИЗАЦИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ)**

**ORGANIZATION OF BLENDED EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOLERS IN CONDITIONS
OF ADDITIONAL EDUCATION (PRACTICAL EXPERIENCE)**

В данной статье описываются результаты из собственного опыта практического использования смешанного формата обучения детей старшего дошкольного возраста (дети от пяти до семи лет) в условиях дополнительного образования в ряде дошкольных образовательных государственных учреждений города Москвы. Смешанное обучение предполагает возможность переключения традиционного (очного) формата обучения на дистанционный (онлайн) и обратно с использованием информационных и коммуникационных технологий. Показана возможность обеспечения непрерывности образовательного процесса старших дошкольников в форс-мажорных обстоятельствах за счет применения смешанного обучения в дошкольных образовательных учреждениях. Приведены данные по посещаемости старших дошкольников в рамках дополнительного образования за последние три учебных года на базе пяти дошкольных учреждений в рамках очного и смешанного форматов обучения.

Ключевые слова: онлайн обучение, смешанное обучение, старшие дошкольники, дополнительное образование.

This article describes the results from our own experience of the practical use of a blended format of teaching older preschool children (children from five to seven years old) in the conditions of additional education in a number of preschool educational institutions of Moscow. Blended learning involves the possibility of switching the traditional (off-line) format of learning to distance learning (online) and back using information and communication technologies. The possibility of ensuring the continuity of the educational process of older preschoolers in force majeure circumstances through the use of blended learning in preschool educational institutions is shown. The data on the attendance of senior preschoolers in the framework of additional education for the last three academic years on the basis of five preschool institutions in the framework of off-line and blended learning formats are presented.

Keywords: online learning, blended learning, senior preschoolers, additional education.

Бурное развитие информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) обеспечило раскрытие потенциальных возможностей дистанционного обучения на всех уровнях образования. При этом дистанционные образовательные технологии, в том числе и цифровые, используются не только в системах общего и высшего образования, но и постепенно начинают применяться в системе дошкольного образования.

Особую значимость и востребованность дистанционные образовательные технологии приобрели в настоящее время. Пандемия COVID – 19 привела к вынужденной трансформации образовательного процесса на всех его уровнях, и заставила все образовательные учреждения адаптироваться к новым вызовам, оперативно искать замену традиционным способам обучения и переходить на его дистанционные формы. И, если вузы и школы постепенно наладили образовательный процесс в дистанционном режиме, то дошкольные образовательные учреждения (ДОУ) в этот период практически закрылись и столкнулись с проблемой реализации как основных, так и дополнительных общеобразовательных программ дошкольного образования. Перед дошкольным образованием время поставило новые задачи по обеспечению систематичности и непре-

рывности образовательного процесса дошкольников и, в особенности, старших дошкольников (детей от 5 до 7 лет) при изменяющихся внешних условиях и «достижению детьми на этапе завершения дошкольного образования уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения образовательных программ начального общего образования», обозначенные в Федеральной образовательной программе дошкольного образования [9].

В условиях вынужденного закрытия ДОУ или в других случаях, когда дети не могут посещать ДОУ по каким-либо причинам (самоизоляция, карантин, болезнь и др.) большим потенциалом для обеспечения непрерывности образовательного процесса старших дошкольников обладает технология смешанного обучения, предполагающая возможность переключения традиционного (очного) формата обучения на дистанционный (онлайн) и обратно с использованием ИКТ. Для современных детей старшего дошкольного возраста цифровая информационная среда является привычной, они начинают использовать смартфоны, планшеты и ноутбуки раньше, чем читать и писать. В этой связи ИКТ помогают сделать процесс обучения живым, занимательным и интересным, способствуют подготовке

дошкольников к школе в мотивационном и интеллектуальном плане.

Вместе с тем, перед педагогами ДООУ как общего, так и дополнительного образования, столкнувшимися с необходимостью продолжения образовательного процесса в дистанционном или смешанном формате, встает проблема поиска соответствующего организационно-методического инструментария, освоения целого спектра новых цифровых средств поддержки образовательного процесса. Кроме того, требуется разработка критериев и показателей результативности новых методик обучения и цифрового контента, определение их специфики для разных целевых групп обучающихся.

Н.В. Тарасова, С.М. Пестрикова в своей работе [11] исследовали готовность ДООУ к дистанционной деятельности в период пандемии. В опросе участвовали более 8 000 человек (руководители, педагогические работники и другие специалисты ДООУ) из 83 субъектов Российской Федерации. Исследование показало, что при организации дистанционного формата обучения в ДООУ возникали следующие трудности: недостаток заданий, адаптированных под дистанционный формат (27 %); отсутствие навыков и умений для подготовки занятий к дистанционному формату (24 %); отсутствие соответствующего оборудования (22 %); сложность увидеть результат деятельности ребенка (13 %).

К.Р. Путимцева в своей работе [8] отмечает необходимость более глубокого изучения вопроса внедрения информационных технологий в дополнительное дошкольное образование и пишет о трудностях, которые испытывают педагог и родители при организации дистанционных занятий.

Г.В. Шумилова описывает опыт организации дистанционных занятий на платформе PRUFFME [14] при работе один на один с ребёнком. М.В. Лопухова описывает практическое применение онлайн-игр в условиях пандемии при обучении дошкольников с использованием зарубежного ресурса [2]. Исследователи А.И. Михайлова и О.В. Крежевских разработали цифровой образовательный ресурс, который представляет собой интерактивную мультимедийную презентацию, где дошкольник становится непосредственным участником игры [3]. По всей стране в период пандемии COVID – 19 педагогические работники разрабатывали обучающие материалы (презентации, видеозаписи), которые впоследствии отправляли родителям (email, мессенджер) или размещали на сайтах образовательных организаций или личных страницах педагогов [1].

Для изучения эффективности и особенностей организации смешанного обучения старших дошкольников нами проведен педагогический эксперимент в условиях дополнительного образования на базе ГБОУ школа 1454 “Тимирязевская” (5 дошкольных учреждений). В период с 01.10.2019 по 31.05.2022 были организованы занятия в ДООУ по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе «Школа математики Декарт» (ДООП) и авторской методике смешанного обучения старших дошкольников, предусматривающей возможность проведения занятий, как в очном, так и в онлайн форматах [4, 5, 6]. Целью ДООП является формирование у старших дошкольников элементарных математических представлений и интереса к решению творческих и логических заданий. Образовательная

программа была разделена на следующие разделы: внимание и память, геометрические фигуры, основы логики, последовательности, проекция и развертка, пространственное мышление, симметрия, система координат, сложение и вычитание, сравнение чисел, счет, числа и количество.

При организации образовательного процесса в смешанном формате педагогами использовалась авторская методика обучения, особенностью которой является:

- индивидуализация обучения при наличии в группе детей с разными уровнями развития. Все задания имеют несколько уровней сложности, что позволяет каждому ребенку двигаться независимо от других детей по своей образовательной траектории под наблюдением педагога;
- единый механизм взаимодействия ребенка с педагогом, как в очном, так и в онлайн формате обучения. Все занятия проводятся по единому сценарию: разминка, первое задание, перерыв, второе задание, окончание. Все задания адаптированы как для очного, так и для онлайн форматов [4, 5, 6];
- использование большого количества различного инвентаря на очных занятиях (кубики Никитина, плашки, специально разработанные цветные карточки, палочки Кюизенера и др.) и разработанного дидактического материала на онлайн занятиях.

На протяжении года родителям регулярно отправлялись отчеты с индивидуальными рекомендациями педагога по каждому ребенку, что позволило информировать о локальных трудностях и успехах детей [15]. Рекомендации педагога представляли собой материалы в формате «.pdf», разработанные для каждого задания, с подробной инструкцией для родителей и набором игр, которые можно использовать в домашних условиях, чтобы помочь ребенку разобраться в том или ином задании.

Согласно календарно-тематическому плану ДООП проводились два очных занятия в неделю небольшими группами (не более 8 детей), учебный год рассчитан на 36 недель (72 очных занятия, 144 задания). Детям, которые не присутствовали на занятиях по различным причинам, предлагалось пройти пропущенные занятия в режиме онлайн, которые проводились по выходным дням каждую неделю. Запись на онлайн занятия была добровольной с согласия родителей.

В соответствии с СанПиН 2.4.1.3049-13 (пункт 11.10) от 27 августа 2015 г. продолжительность непрерывной образовательной деятельности для дошкольников от 5 до 6 лет составляла не более 25 минут, а для детей 6, 7 лет – не превышала 30 минут [10], при этом согласно Постановлению главного государственного санитарного врача РФ от 29.09.2020 (пункт 2.10.2) продолжительность непрерывного использования экрана не превышала 5–7 минут для дошкольников от 5 до 7 лет [7].

В период с 01.10.2019 по 31.05.2022 оценивалась посещаемость очных занятий старшими дошкольниками в ДООУ, которая составила:

- с 01.10.2019 по 28.02.2020 – 84 % (обучался 51 ребенок);
- с 01.10.2020 по 31.05.2021 – 73 % (обучался 51 ребенок);
- с 15.09.2021 по 31.05.2022 – 66 % (обучались 72 ребенка).

Причины отсутствия детей были различные: болезнь, карантин, отпуск родителей и другие личные причины. Низкая посещаемость дошкольных учреждений детьми является серьезной проблемой для достижения запланированных результатов в их развитии, обучении и воспитании, которые предусмотрены ДООП.

Следует отметить, что с 15.09.2021 до 31.05.2022 в эксперименте участвовали 86 детей (от 5 до 7 лет), причем в смешанном формате посещали занятия 72 ребенка в ДОУ, а 14 детей проходили обучение исключительно в онлайн формате в течение всего учебного года.

После введения режима повышенной готовности №12-УМ от 05.03.2020 в г. Москве [12] все ДОУ закрылись по 31.05.2020, и обучение в очном формате приостановилось. Родителям были предложены два варианта: остановить образовательный процесс до окончания пандемического периода или продолжить его в режиме онлайн с педагогом. Вариант продолжения обучения в онлайн формате выбрали 70 % родителей, количество детей в онлайн группах не превышало 4. Кроме того, по просьбе некоторых родителей процесс обучения в онлайн формате продолжился и в летний период после 31.05.2020.

Постоянный контроль навыков и умений детей, динамики их развития – важная составляющая учебно-воспитательного процесса. Она позволяет своевременно выявлять и корректировать слабые и сильные стороны методики смешанного обучения, определять эффективность восприятия учебного материала, а также способности и особенности развития каждого ребенка. По окончании каждого занятия преподаватель фиксировал степень восприятия материала ребенком и при необходимости давал рекомендации родителям (ежедневный контроль). Как на очных, так и онлайн занятиях педагог оценивал в условных балах успешность выполнения задания ребенком, при этом все «оценки» не объявлялись детям и родителям, они служили для анализа эффективности методики обучения, необходимости ее корректировки и оценки уровня усвоения материала детьми. Динамика развития ребенка и степень усвоения материала выявлялись при периодическом (ежемесячном или ежеквартальном) контроле и отражались в наглядной диаграмме, пример которой приведен на рисунке 1.



Рис. 1. Диаграмма уровня усвоения материала ДООП ребёнком за отчетный период (промежуточный отчет).

На рисунке 2 представлена динамика еженедельного изменения среднего уровня освоения программы (%) старшими дошкольниками в течение 2021–2022 учебного года для очного и смешанного форматов обучения, а также потенциально возможная при участии дошкольников во всех онлайн занятиях вместо пропущенных очных.

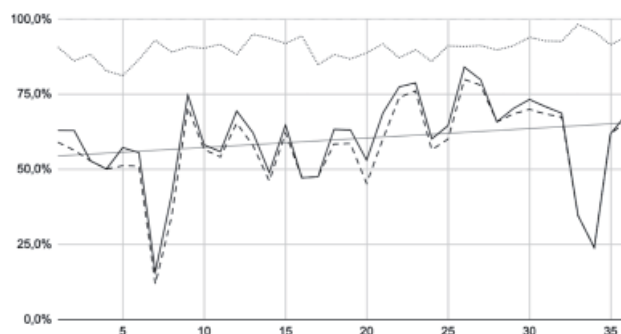


Рис. 2. Динамика еженедельного изменения среднего уровня освоения ДООП в очном формате (штриховая линия), смешанном формате с линией тренда (сплошная линия) и при условии посещения онлайн занятий вместо всех пропущенных очных (пунктирная линия).

Уровень освоения программы ребенком за выбранный период определяли, как отношение суммы набранных баллов по заданиям к максимально возможной сумме баллов, выраженное в процентах.

Средний уровень освоения программы детьми в течение учебного года при смешанном формате составил 59,9 %, в очном формате 56,8 %. Таким образом, проведение дополнительных онлайн занятий повысило средний уровень освоения программы детьми на 3,1 %. Следует отметить, что данные результаты получены, когда только часть (35%) родителей согласилась попробовать обучение в онлайн формате.

В среднем по 2021–2022 учебному году доля занятий, которые дети посещали в очном формате, составила 65,7 %, доля онлайн занятий – 3,4 %, а доля пропущенных занятий – 30,9 %. Следовательно, в результате дополнительного проведения онлайн занятий посещаемость детей удалось повысить с 65,7 % до 69,1 %. Следует также отметить, что в предыдущий 2020–2021 учебный год использование смешанного формата обучения у старших дошкольников позволило увеличить посещаемость с 73 % до 79 %.

Проведенный педагогический эксперимент показал:

- смешанное обучение в условиях дополнительного образования позволяет обеспечить непрерывность образовательного процесса в ДОУ даже в условиях его вынужденного закрытия или в других случаях, когда дети не могут посещать ДОУ по каким-либо причинам (самоизоляция, карантин, болезнь и др.);
- вклад онлайн формата только на основании первых предварительных результатов в средний уровень освоения ДООП по итогам года составил 3,1 % при проведении лишь 9,9 % пропущенных занятий в режиме онлайн;
- 35 % родителей готовы использовать занятия в онлайн формате взамен пропущенных очных в обычных условиях, а при форс-мажорных обстоятельствах к этому готовы 70 % родителей.

Таким образом, внедрение смешанного обучения детей старшего дошкольного возраста, предусматри-

вающего адаптивное переключение очного и онлайн-форматов в изменяющихся внешних условиях, представляется весьма целесообразным в рамках дополнительного образования в ДОО.

Библиографический список

1. Информационные и коммуникативные технологии в психологии и педагогике: сборник статей Международной научно-практической конференции, Челябинск, 03 октября 2017 года. Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2017. 153 с.
2. Лопухова, М.В. Использование онлайн-игр при дистанционном обучении дошкольников английскому языку // Национальные тенденции в современном образовании: III Всероссийская научно-практическая конференция: сборник статей в 5-ти частях, Омск, 25 декабря 2020 года, Омск: Омская гуманитарная академия, 2021. С. 112–116.
3. Михайлова А.И. Цифровизация дошкольного образования: возможности применения мультимедийных игр в образовательном процессе / А.И. Михайлова, О.В. Крежевских // Вестник педагогических инноваций. 2019. № 3(55). С. 122–128.
4. Поседько С.В. Методические рекомендации для организации группового онлайн обучения детей старшего дошкольного возраста с участием педагога / С.В. Поседько // Научно-методический журнал «Информатизация образования и науки» No 4 (56), 2022, С. 159–165.
5. Поседько С.В. Механизмы представления материала старшим дошкольникам при групповом обучении в онлайн формате // Информатизация образования – 2022: сборник материалов Международной научно-практической конференции, Липецк, 25–27 мая 2022 года. Липецк: Липецкий государственный технический университет, 2022. С. 131–134.
6. Поседько С.В., Русаков А.А. Некоторые особенности игрового подхода при обучении старших дошкольников и младших школьников математике // Задачи в обучении математике, физике и информатике в условиях цифровой трансформации: Материалы III Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию П. А. Ларичева, Вологда, 16–18 марта 2022 года / Отв. редактор Г.Н. Шилова. – Вологда: Вологодский государственный университет, 2022. С. 136–139.
7. Постановление главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 “Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 “Санитарно-эпидемиологические требования к организации воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей молодежи” [Электронный ресурс] // Официальный сайт Роспотребнадзора, Режим доступа: https://www.rospotrebnadzor.ru/files/news/SP2.4.3648-20_deti.pdf
8. Путимцева, К.Р. Проблемы организации дополнительного образования дошкольников с использованием дистанционных технологий // Теория и практика общественного развития. 2021. № 5(159). С. 50–53.
9. Приказ Министерства просвещения РФ от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации, Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044>
10. СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» [Электронный ресурс] // Официальный сайт Роспотребнадзора, Режим доступа: http://10.rospotrebnadzor.ru/upload/medialibrary/788/sanpin-2.4.1.3049_13.pdf
11. Тарасова Н.В., Пестрикова С.М. Система дошкольного образования в период пандемии [Электронный ресурс] // Российская энциклопедия народного хозяйства и государственной службы при Президенте России. URL: <https://firo.ranepa.ru/novosti/105-monitoring-obrazovaniya-na-karantine/826-ekspertiza-do-rez-oprosa>
12. Указ мэра Москвы от 5 марта 2020 года № 12-УМ “О введении режима повышенной готовности” [Электронный ресурс] // Официальный сайт Москвы. 2020 - Режим доступа: <https://www.mos.ru/authority/documents/doc/43503220/>
13. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 14.07.2022) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Официальное интернет-представительство президента России, Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698>
14. Шумилова, Т.В. Использование дистанционных форм обучения в работе учителя-логопеда дошкольной образовательной организации // Инклюзивное образование: теория и практика : Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 17 июня 2021 года, Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2021. – С. 353-359.
15. Posedko S.V., On one method for assessing the compulsory and progress of education among preschoolers and primary schoolchildren in the framework of additional education in the study of mathematics, 2nd International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education (TELE), 26-27 May 2022, Lipetsk, Russian Federation, P. 142-145.

References

1. Information and communication technologies in psychology and pedagogy: collection of articles of the International Scientific and Practical Conference, Chelyabinsk, October 03, 2017. – Chelyabinsk: Aeterna Limited Liability Company, 2017. 153 p.
2. Lopukhova M.V. The use of online games in distance learning of preschoolers in English // National trends in modern education: the third All-Russian Scientific and Practical Conference: collection of articles in 5 parts, Omsk, December 25, 2020, Omsk: Omsk Humanitarian Academy, 2021. Pp. 112–116.
3. Mikhailova A.I. Digitalization of preschool education: the possibilities of using multimedia games in the educational process / A.I. Mikhailova, O.V. Krezhevskikh // Bulletin of pedagogical innovations. 2019. № 3(55). Pp. 122–128.
4. Posedko S.V. Methodological recommendations for the organization of online group education for older preschool children with the participation of a teacher / S.V. Posedko // Scientific and methodological journal “Informatization of education and science” issue № 4 (56), 2022, Pp. 159–165.
5. Posedko S.V. Mechanisms of presenting material to senior preschoolers in group learning in online format // Informatization of education – 2022: collection of materials of the International scientific and practical Conference, Lipetsk, May 25-27, 2022. Lipetsk: Lipetsk State Technical University, 2022. Pp. 131–134.
6. Posedko S.V., Rusakov A.A. Some features of the game approach in teaching senior preschoolers and younger schoolchildren mathematics // Tasks in teaching mathematics, physics and computer science in the conditions of digital transformation: Materials of the III Scientific and practical International Conference dedicated to the 130th anniversary of P. A. Larichev, Vologda, March 16-18, 2022 / Editor G.N. Shilova. – Vologda: Vologda State University, 2022. Pp. 136–139.
7. Resolution of the Chief State Sanitary Doctor of the Russian Federation dated 09/28/2020 “On approval of the sanitary rules of SP 2.4.3648-20 “Sanitary and epidemiological requirements for the organization of education and training, recreation and health improvement

of young children” [Electronic resource] // Official website of Rospotrebnadzor, Access mode: https://www.rospotrebnadzor.ru/files/news/SP2.4.3648-20_deti.pdf

8. *Putimtseva K.R.* Problems of the organization of additional education of preschoolers using remote technologies // Theory and practice of social development. 2021. № 5(159). Pp. 50–53. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 1028 dated 25.11.2022 “On approval of the federal educational program of preschool education” [Electronic resource] // Official Internet portal of legal information, Access mode: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044>

9. Sanitary and epidemiological rules and regulations 2.4.1.3049-13 “Sanitary and epidemiological requirements for the device, content and organization of the mode of operation of preschool educational organizations” [Electronic resource] // Official website of Rospotrebnadzor, Access mode: http://10.rospotrebnadzor.ru/upload/medialibrary/788/sanpin-2.4.1.3049_13.pdf

10. *Tarasova N.V., Pestrikova S.M.* The system of preschool education during the pandemic [Electronic resource] // The Russian Encyclopedia of National Economy and Public Administration under the President of Russia. URL: <https://firo.ranepa.ru/novosti/105-monitoring-of-education-in-quarantine/826-examination-before-the-issue-is-resolved>

11. Decree of the Mayor of Moscow dated March 5, 2020 No. 12-UM “On the introduction of a high-alert mode” [Electronic resource] // Official website of the Mayor of Moscow. 2020 - Access mode: <https://www.mos.ru/authority/documents/doc/43503220/>

12. Federal Law No. 273-FZ of 29.12.2012 (as amended on 14.07.2022) “On Education in the Russian Federation” [Electronic resource] // Official Internet Representation of the President of Russia, Access mode: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698>

13. *Shumilova T.V.* The use of distance learning in the work of a speech therapist teacher of a preschool educational organization // Inclusive education: theory and practice: Collection of materials for the VI International Scientific and Practical Conference, Orekhovo-Zuyevo, June 17, 2021, Orekhovo-Zuyevo: State University of Humanities and Technology, 2021. Pp. 353–359.

14. *Posedko S.V.* On one method of assessing the obligation and progress of teaching preschool and primary school children in the framework of additional education in the study of mathematics, 2nd International Conference on Advanced Learning Technologies in Higher Education (TELE), May 26-27, 2022, Lipetsk, Russian Federation, Pp. 142–145.

УДК 372.8

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-336-340

РЫМАНОВА Т.Е.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра математики и методики ее преподавания, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
E-mail: barkarelez@mail.ru

TARASOV K.E.

студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tarasov.kirill.orel@gmail.com

TARASOVA O.V.

доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики и психологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tarasova_orel@mail.ru

ЧЕРНОУСОВА Н.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра математики и методики ее преподавания, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
E-mail: chernousovi@mail.ru

RYMANOVA T.E.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematics and Methods of its Teaching, Bunin Yelets State University
E-mail: barkarelez@mail.ru

TARASOV K.E.

Student, Orel State University
E-mail: tarasov.kirill.orel@gmail.com

TARASOVA O.V.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of the Orel State University
E-mail: tarasova_orel@mail.ru

CHERNOUSOVA N. V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematics and Methods of its Teaching, Bunin Yelets State University
E-mail: chernousovi@mail.ru

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАЛЕКТИКИ ГНОСЕОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРЕСА
(НА ПРИМЕРЕ МАТЕМАТИКИ)**

**METHODOLOGICAL ASPECTS OF DIALECTS OF EPISTEMOLOGICAL INTEREST
(ON THE EXAMPLE OF MATHEMATICS)**

В статье рассматриваются методические аспекты диалектики и воспитания гносеологического интереса к математике. Последнее определяется как управление процессом его формирования (развития). Исследуемая проблема является особенно актуальной сегодня, так как именно познавательный интерес можно рассматривать показателем развития личности. Результаты эксперимента свидетельствуют, что учителя математики испытывают определенные трудности в решении поставленной задачи.

Ключевые слова: познавательный интерес, диалектика познавательного интереса, воспитание познавательного интереса.

Methodological aspects of dialects and education epistemological interest to mathematics are considered in this article. The latter is defined as the management of the process of its forming (developing). The problem being research now is especially relevant today because it is the cognitive interest that can be considered as an indicator of personality development. The result of the experiment indicates that a teacher of Mathematics experiences certain difficulties in solving set tasks.

Keywords: cognitive interest, dialects of cognitive interest, fostering cognitive interest.

В настоящее время глобализация приобрела геополитические масштабы и проникла во все общественные институты, в том числе и образовательную сферу. Это явление имеет как плюсы, так и минусы. К сожалению, сейчас прослеживаются кризисные черты состояния мирового образовательного пространства. Такие же негативные тенденции наблюдаются и в отечественном образовании. Они требуют скорейшего поиска механизмов уменьшения возможных рисков их влияния на интеллектуальное здоровье нации.

В контексте сказанного особую актуальность приобретает проблема становления личности ребенка. Отметим, что в современных образовательных стандартах качественно изменились ориентиры целеполагания: в приоритете рассматриваются задачи личностного

роста, чему, как предполагается, будут способствовать сформированные у школьников универсальные учебные действия. При этом остается открытым вопрос о диагностике достижения задекларированных целей. Между тем отечественной психолого-педагогической наукой накоплен богатейший материал в данном направлении. В частности, известный отечественный ученый Н.А. Менчинская предложила в качестве критерия развития личности рассматривать наличие у человека познавательного интереса [4].

Проводимое нами исследование, нацеленное на поиск механизмов повышения уровня гносеологического интереса подрастающего поколения к математике, позволило определить приоритеты нашей работы, которая ведется по двум направлениям: со школьниками и с учи-

телями. Экспериментальные данные свидетельствуют, что на протяжении пяти лет интерес к математике как к учебному предмету у учащихся 5–9 классов колеблется в диапазоне от 62 % до 70 %. Многие ребята отмечают, что им интересно решать задачи, они пытаются обосновать значение науки для повседневной жизни, указывают практическую значимость изучаемого материала. Примерно 30 % школьников подчеркивают, что у них очень хорошие учителя. Однако в последние три года резко увеличилось число ребят, даже пятиклассников, которые рассматривают хорошие знания по математике как некий трамплин для получения престижного образования, карьерного роста и материального благополучия. При этом все меньше становится учащихся, которые просто получают удовольствие от занятий. Выяснилось, что почти 40% школьников неинтересно на уроках. Для установления причин такой ситуации были проведены встречи, беседы с учителями математики. В нашем исследовании приняли участие 30 педагогов школ города Ельца и Елецкого района Липецкой области. Все учителя, участвовавшие в опросе, считают, что деятельность, связанная с диалектикой гносеологического интереса к предмету необходима, и этому следует уделять как можно больше внимания. Почти 65 % педагогов отметили, что стараются осуществлять такую работу регулярно. Однако только 47 % респондентов смогли ответить, какие методы, приемы, средства используют в своей работе, а именно наглядность, создание проблемных ситуаций, метод аналогии и сравнения, конструирование алгоритмов. В основном, указывался методический инструментарий, приобретенный в студенческие годы на занятиях по методике математики. Только 27 % учителей предлагают своим ученикам занимательные и исторические задачи, а также различные домашние задания. Около 61% участников опроса рассматривают на уроках вопросы прикладного характера, но в основном, те, которые представлены в школьных учебниках, и, если на их решение остается учебное время. 84% педагогов не удовлетворены собственными знаниями и испытывают потребность в повышении своей профессиональной компетентности. Таким образом, проведенное исследование позволяет констатировать, что проблема повышения интереса у школьников к математике является сегодня одной из актуальной в контексте повышения компетентности современного учителя.

Остановимся на некоторых концептуальных аспектах диалектики познавательного интереса школьников к предмету. Рассмотрим данный вопрос на примере математики.

Необходимо отметить, что позиция российских ученых является альтернативной мнению зарубежных коллег. Одни иностранные исследователи отождествляют познавательный интерес с потребностями, другие указывают, что это частный случай склонностей, некоторые утверждают, что интереса как личностного образования не существует и т. д. Многие зарубежные ученые опираются на работы американских коллег К.А. Renninger, S. Hidi. [8]. Выделяют четыре фазы: первая фаза – запуск ситуационного интереса, вторая – поддержание ситуационного интереса, третья фаза соответствует формирующемуся индивидуальному интересу, четвертая – хорошо развитый индивидуальный интерес. Последнее характеризуется как «психологическое состояние и

относительно устойчивая предрасположенность к реинжинирингу с определенным классом содержания с течением времени» [9, с. 13]. Также заслуживает особого внимания работа исследователей из университетов Азии [11]. Они, как и российские ученые считают, что интерес развивается в деятельности. Предлагаемая теория называется «петля интереса». Рассматриваются три стратегических компонента, центральными моментами которых являются понятия: «любопытство» для возбуждения интереса, «поток» для погружения в интерес, «осмысленность» для расширения интереса.

Отечественная наука изучает познавательный интерес как самостоятельное образование. Заметим, что интерес к познанию, в частности математики, не является врожденным качеством личности, тем не менее, с самого рождения ребенок находится в мире математике (кубики, пирамидки, шарики и т.д.). Подрастая, малыш учится считать, причем сначала число приписывает к конкретным объектам, например, две куклы, три машинки и т.д. Процесс абстрагирования понятия числа заканчивается примерно в семь-восемь лет. Приведенный пример иллюстрирует принцип природосообразности (А.Г. Мордкович) воспитания гносеологического интереса к математике: постигая математику, ребенок проходит определенные этапы развития человеческого общества.

Данной проблематикой занимались видные отечественные ученые и мыслители: Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Г.И. Щукина и другие. Интерпретируя различные точки зрения, исследуемую категорию можно рассматривать как «интегративное образование личности, которое определяет её избирательную направленность, обращённую к познанию одной или нескольких научных областей, к их предметной стороне (содержанию), а также к процессу деятельности» [5, с. 25].

Если рассматривать гносеологический интерес к математике как самостоятельное образование, то, по нашему мнению, его формирование должно начинаться с дошкольного возраста и продолжаться примерно по 8 класс, а дальше реализуются этапы развития (9-ый класс и далее). [5]. Воспитание познавательного интереса – это процесс управления его диалектикой, которая включает две стадии (формирование и развитие), в границах дидактически организованной системы [10]. Отметим, что предложенные определения помогают смоделировать исследуемый процесс, а также подобрать методический инструментарий, оптимальный для решения поставленной задачи. В контексте воспитания интереса к познанию особого внимания заслуживает авторская педагогическая технология В.М. Монахова, в рамках которой осуществляются технологические процедуры, которые позволяют встраивать в учебный процесс программы развития, в том числе программу «Интерес» [3, 5].

Заметим, что с психологической точки зрения познавательный интерес определяется как мотив, то есть внутренний побудитель действия. Большой вклад в изучение данной парадигмы внесла А.К. Маркова [2]. Интерес к познанию находится в диалектической взаимосвязи с мышлением, речью, вниманием, памятью,

эмоциональной сферой [10]. Впервые на познавательный интерес как на средство обучения обратила внимание Г.И. Шукина [7]. Отметим, что в учебном процессе по математике, акцентируя внимание на диалектике познавательного интереса, учитель ориентируется, прежде всего, на этот аспект поставленной проблемы.

Исследуя данный вопрос, можно выделить детерминанты, влияющие на диалектические стадии познавательного интереса. Анализ научных изысканий в данной области позволил также выяснить методы, приемы и средства [5, 10], которые целесообразно использовать в процессе воспитания интереса. Например, занимательность в математике, создание дидактических модулей, постановка домашних заданий, познавательные математические игры и другие. В качестве иллюстрации приведем несколько примеров из педагогического опыта авторов.

Актуальность и новизна математического содержания. При введении понятия «отрицательное число» можно рассмотреть с учащимися задание: «Друг сказал Сереже, что сегодня 5°. Мальчик задумался, какая погода на улице?». В ходе обсуждения выясняется, что такая постановка условия не дает однозначного ответа на вопрос, школьники приходят к выводу, что необходимо конкретизировать задачу. После этого предлагаем ученикам упражнение «Выполните действие: $5+2$; $2+5$; $5-2$; $2-5$. С первыми тремя примерами школьники справляются легко, а последнее задание вызывает недоумение, не допущена ли в записи ошибка. В результате рассуждений учащиеся говорят, что выполнить действие невозможно, хотя арифметическая операция вычитание достаточна простая. Таким образом, актуальной становится проблема расширения числового множества, в результате школьники знакомятся с новыми для себя отрицательными числами. С другой стороны, ребята видят пути развития математики: внутренние потребности самой науки и внешние предпосылки для движения вперед знания.

Обновление усвоенных знаний. При изучении в 5–6 классах модуля можно предложить школьникам подумать над заданием: «Решите уравнение $|x-5|=6$ ». Справиться с ним учащиеся могут, опираясь только на геометрическую интерпретацию понятия «абсолютная величина». С этой точки зрения модуль – это расстояние от начала отсчета до точки с соответствующей координатой. Такая аргументация позволяет шестиклассникам без особых проблем выполнить задание. На координатную прямую наносим точку с координатой 5, а затем от нее вправо и влево откладываем 6 единичных отрезков. Координаты полученных при этом точек и будут являться решениями данного уравнения: -1 и 11. В результате выполнения предложенного задания происходит обновление уже усвоенных знаний.

Демонстрация необходимости и практического применения математических знаний. В процессе изучения дробей целесообразно больше внимания уделять текстовым задачам, особенно с практическим содержанием. Например, «Ирина пригласила в гости подружку Лену, Наташу, Таню, Кристину и Алису и решила испечь песочные яблочные тортики. По рецепту для двух тортиков потребуется 210 г муки, 140 г сливочного масла, 140 г сахара, 4 яйца, 50 г изюма, 750 г очищенных яблок. Сколько потребуется продуктов, чтобы Ирина

смогла порадовать своих друзей? Сколько ей нужно купить в магазине? Как показывает практика, подобные задания вызывают живой интерес у школьников, ребята выполняют их огромным желанием.

Постановка различных математических задач, в том числе познавательных. При рассмотрении способов решения текстовых задач учащиеся с неподдельным интересом выполняют задание историко-краеведческого характера: «В 1911 году (в честь 50-летия отмены крепостного права) в Ельце заработал Народный дом, в котором планировалось проведение массовых культурных мероприятий. Через 80 лет в этом здании откроет свои двери драматический театр «Бенефис», зал которого может вместить 200 зрителей и является классическим примером помещения такого типа. Согласно народной легенде здесь выступала выдающаяся русская актриса М.Н. Ермолова. Четвертая часть зала – места в амфитеатре, 61% составляют места в партере. Сколько зрителей могут расположиться в ложах?». Фабула задачи послужила толчком для целого ряда заданий поискового характера, тематику которых предложили сами ученики. Например, один проект был посвящен исследованию архитектурных черт провинциальных и столичных театров в начале XX века, а также акустических свойств помещений. Другой – был выполнен в гуманитарном направлении и касался литературных произведений, в которых упоминается Елец. Большой интерес у учащихся вызвал рассказ Н.С. Лескова «Грабеж», в котором писатель очень точно передал уклад быта, нравы, морально-нравственные устои елецкого купечества. Настоящим откровением для школьников стал тот факт, что Антон Павлович Чехов главному герою пьесы «Чайка» Нину Заречную в конце произведения отправляет в Елец. Таким образом, математическая задача послужила импульсом для развития интереса к другим областям научного знания.

Исторические математические сведения и задачи исторического содержания. Необходимо отметить, что в отечественной методике математики всегда большое внимание уделялось историческому аспекту. Об этом красноречиво говорят школьные учебники, практически во всех находится место для кратких исторических справок, сведений о выдающихся математиках, исторических задачах, небольших очерков о развитии математических теорий. В настоящее время, по нашему мнению, необходимо школьникам больше предлагать задач, основанных на местном краеведческом материале. Так при изучении темы «Проценты» можно рассмотреть задачу «В начале сороковых годов XX века население старинного русского города Елец составляло немного более 50 тыс. человек. За свою историю он многократно вставал на пути врагов. Так случилось и во время Великой Отечественной войны. Елецкая наступательная операция (6–16 декабря 1941 г.) сыграла большую роль в разгроме фашистов под Москвой. Елец стал первым крупным городом, освобожденным Красной Армией. В этом сражении в полной мере проявился полководческий талант генерал-лейтенанта Федора Яковлевича Костенко. Свой вклад в победу внесли и мирные жители. В самые тяжелые дни, когда гитлеровцы рвались к столице, не менее 30% ельчан ежедневно работало на оборонных сооружениях. Это были, в основном, пожилые люди, женщины и дети. Сколько горожан каждый

день работало на строительстве укреплений?». Кроме обучающей цели представленная задача несет и воспитательный эффект. Имя Ф.Я. Костенко увековечено в названии улицы Ельца, и кто-то из учащихся или близких живет на ней. Естественно возникает вопрос: «Что вам известно об этом человеке?». К сожалению, современные школьники плохо знают славные страницы истории своей малой родины, поэтому разговор о прошлом имеет большое воспитательное значение. До недавнего времени о судьбе Ф.Я. Костенко не было известно. Он оставался единственным военачальником такого высокого ранга, который числился в списках без вести пропавших. В апреле 2017 года недалеко от Харькова обнаружили могилу. По найденным генеральским погонам и записки, в которой смогли прочитать только фамилию, стало понятно, что в этом месте захоронен Ф.Я. Костенко. После необходимых процедур по указу Президента Российской Федерации прах генерала был перенесен на мемориальное кладбище города Мытищи [6]. Федор Яковлевич был захоронен со всеми воинскими почестями. Так через 75 лет исчезло еще одно белое пятно на полотне человеческих судеб Великой Отечественной войны. По поведению учащихся чувствовалось, что новые факты произвели на них сильное впечатление, и они, несомненно, расскажут друзьям, близким и родным, а значит, появляется надежда, что имя генерал-лейтенанта Федора Яковлевича Костенко не станет пустым звуком для многих молодых людей, живущих в Городе воинской славы. Разговор на эту тему продолжился на классном часе. Принципиально важно, что за математические результаты, ребята смогли видеть человеческие трагедии, боль, горе, а значит, учащаясь сопереживать. Так математика вносит свой вклад в патриотическое воспитание подрастающего поколения.

Научные математические дискуссии. К сожалению, такое средство повышения познавательного интереса к математике сегодня почти совсем забыто, хотя несет не только обучающий, но и большой развивающий потенциал, так как способствует развитию речи, умению аргументировать, вести дискуссию. Отметим, что в ФГОС в каждом классе до 10 часов отводится на внеурочную деятельность. На таких занятиях можно проводить дискуссии, например, на тему «О роли математики в жизни общества и судьбе государства». Отправной точкой в разговоре послужил рассказ об одном выдающемся советском математике, внесшим свой вклад в разгром немецко-фашистских захватчиков.

Имя Алексея Антоновича Ильюшина известно только узкому кругу математиков и людей, интересующихся математиков [1]. Чтобы осознать масштабы личности выдающегося математика, механика и экспериментатора, а также значение его научного подвига для Родины, необходимо воссоздать историческую ретроспективу событий.

Мы хорошо знаем из школьных учебников, рассказов близких о сложной и даже трагической ситуации в начале Великой Отечественной войны. Необходимо вспомнить, что фашистская Германия напала на СССР вероломно, неожиданно, наша страна оказалась не готовой к войне. В результате стремительного продвижения врага на восток на территории, захваченной гитлеровцами, оказались сотни заводов, выпускающих продукцию для армии, в первую очередь, боеприпасы. Образовался

так называемый «снарядный голод». Возникло сразу несколько проблем, от решения которых, без преувеличения, зависела судьба государства. Во-первых, катастрофическая нехватка артиллерийских снарядов. Второе на начало войны их производили из высококачественной легированной стали. Материал очень дорогой. Почти половина металла шла на снаряды, а для фронта нужны были еще орудия, танки, самолеты и т. д. В-третьих, проверка качества, отбраковка снарядов проводилась с использованием орудий. Часто происходили взрывы, гибли расчеты. Людские потери были серьезные. И наконец, производство снарядов оказалось очень трудоемким. Большинство мужского населения находилось в действующей армии, в тылу остались старики, женщины и дети, на плечи, которых легла забота о снабжении войск всем необходимым. Получается необходимо решить одновременно несколько задач: первое, снизить себестоимость боеприпасов, второе, сделать безопасным их производство и проверку, третье, наладить массовое производство. Большинство научных работников считало, что этими вопросами должны заниматься технологи, металлурги, инженеры. Однако Алексей Антонович Ильюшин математически доказал, что под кольцом артиллерийского снаряда в стволе орудия образовывалась щель, в которой скапливались газы, которые и взрывались. Таким образом, причина взрывов в артиллерийских стволах была установлена. Алексей Антонович нашел металл сталистый чугуны, очень доступный, относительно дешевый, которого в стране было много. А.А. Ильюшин определил его свойства, провел все необходимые математические расчеты. В результате с одной стороны снаряды из нового металла гарантированно не взрывались, с другой – технология производства серьезно упростилась, свелась к простой штамповки, что позволило наладить массовый выпуск продукции, кроме того подобные операции были доступны даже подросткам. Таким образом, «снарядный голод» был преодолен. Уже при Сталинградской битве ситуация с боеприпасами резко изменилась, а кульминацией этой истории можно считать артподготовку на Курской дуге. За свой научный подвиг Алексей Антонович Ильюшин был удостоен боевого ордена Красной Звезды, которым награждались за большой вклад в проведение военных операций.

В ходе разговора школьники вспомнили фотографии и плакаты времен Великой Отечественной войны, на которых изображены дети со снарядами в руках и пришли к выводу, что вполне возможно это ильюшинские снаряды. Дискуссия получилась очень интересной, итогом которой можно считать слова, высказанные одной восьмиклассницей: «Теперь на танк Т-34, открывающий парад военной техники на Красной площади 9 мая, я буду смотреть не только как на символ ратного подвига советского солдата и памятник самоотверженному труду тружеников тыла, но и как на олицетворение величия научной мысли отечественных ученых». Таким образом, подобные научные математические дискуссии способствуют воспитанию чувства патриотизма современной молодежи, осознания школьниками своей связи с предками, героически защищавшими Родину.

Резюмируя сказанное выше, отметим, что затронутая в статье проблема многогранна, мы коснулись лишь некоторых ее аспектов. Теоретические обоснования ис-

следуемого вопроса, выдвинутые отечественными учеными, позволяют утверждать, что гносеологический интерес является одной из важнейших составляющих личности, определяющей ее успешность, базис которой закладываются в школьные годы. Представленные методические материалы можно использовать при изучении разных разделов математики, а также адаптировать для других учебных предметов. Вследствие осуществления воспитания познавательного интереса

к математике на основе его диалектики он становится устойчивым качеством субъекта. Это определяет дальнейшее становление человека как личности. Таким образом, познавательный интерес определяет акмеологическое развитие человека, что имеет непосредственное отношение к интеллектуальному потенциалу нации. В этом залог преодоления кризисных явлений в жизни российского государства в условиях глобализации.

Библиографический список

1. К 100-летию со дня рождения. Алексей Антонович Ильюшин // Проблемы прочности и пластичности. Нижний Новгород. 2010. №72. С. 190–192.
2. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Пособие для учителя. Москва. Просвещение, 2003. 355 с.
3. *Монахов В.М.* Дидактическая аксиоматика когнитивной теории педагогических технологий // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2016. Т. 12. № 3-1. С. 32–39.
4. Развитие идей научной школы Н.А. Менчинской в современной психологии учения. // Материалы Круглого стола, посвященного 110-летию со дня рождения Н.А. Менчинской. / Под редакцией Е.Д. Божович, Г.А. Вайзер. Электронный сборник. Москва. 2015. 186 с.
5. *Рыманова Т.Е.* Технологический подход к проектированию учебного процесса по математике, обеспечивающего формирование познавательного интереса у школьников. Дис... канд. пед. наук. Москва. 1999. 214 с.
6. *Харькова Е.* Генералу, освободившему Елец // Красное знамя. 8.08.2019. С. 2.
7. *Щукина Г.И.* Проблема познавательного интереса в педагогике. Москва. Педагогика. 2006. 216 с.
8. *Knehta E., Rowland A.A., Corwin L.A.* et al. Measuring university students' interest in biology: evaluation of an instrument targeting Hidi and Renninger's individual interest. I J STEM Ed 7, 23. 2020. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00217-4>.
9. *Renninger, K.A., Hidi, S.* The Power of Interest for Motivation and Learning. New York: Routledge. 2016. <https://doi.org/10.4324/9781315771045>.
10. *Rymanova T.E., Savvina O.A., Safronova T.M., Chernousova N.V.* Cognitive interest as a key indicator of adolescent personality development. Laplage tm Revista. 2021. Т. 7. № 3. С. 645–656.
11. *Wong L.H., Chan T.W., Chen W.* et al. IDS theory: interest and the interest loop. / RPT-EL 15, 3.2020. <https://doi.org/10.1186/s41039-020-0123-2>.

References

1. To the 100-th anniversary of birth. Alexey Antonovich Ilyushin // Problems of strength and plasticity. Nizhney Novgorod. 2010. №72. Pp. 190–192.
2. *Markova A.K.* Forming motivation to study at school age. Teacher's manual. Moscow. Prosveschenie. 2003. 355 p.
3. *Monachov V.M.* Didactic axiomatics of cognitive theory of pedagogical technologies // Modern information technologies and IT-education. 2016. Т. 12. № 3-1. Pp. 32–39.
4. Developing ideas of scientific school by N.A. Menchinskaya in modern psychology of teaching. //Conference materials of the Round table devoted to 110-th anniversary of N.A.Menchinskaya. / Edited by E.D. Bozhovich, G.F. Vaizer. Electronic collection. Moscow. 2015. 186 p.
5. *Rymanova T.E.* Technological approach to designing educational process on Mathematics providing forming cognitive interest of students. Dis... Candidate of Pedagogical Science. Moscow. 1999. 214 p.
6. *Kharkova E.* To the general who liberated Yelets//Krasnoe znamya. 8.08.2019. Pp. 2.
7. *Schukina G.I.* The problem of cognitive interest to pedagogics. M. Pedagogics. 2006. 216 p.
8. *Knehta E., Powland A.A., Corwin L.A.* et al. Measuring university students' interest in biology: evaluation of an instrument targeting Hidi and Renninger's individual interest. I J STEM Ed 7, 23. 2020 <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00217-4>.
9. *Renninger, K.A., Hidi, S.* The Power of interest for Motivation and Learning. New York: Routledge. 2016. <https://doi.org/10.4324/9781315771045>.
10. *Rymanova T.E., Savvina O.A., Safronova T.M., Chernousova N.V.* Cognitive interest as a key indicator of adolescent personality development. Laplage em Revista. 2021. Т.7. №3. Pp. 645–656.
11. *Wong L.H., Chan T.W., Chen W.* et al. IDC theory: interest and the interest loop. /RPT-EL 15,3.2020. <https://doi.org/10.1186/s41039-020-0123-2>.

САЛЬНИКОВА О.С.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра математического и программного обеспечения ЭВМ, Череповецкий государственный университет
E-mail: salnikovaos@yandex.ru

СЕЛЯНИЧЕВ О.Л.

кандидат технических наук, доцент, кафедра математического и программного обеспечения ЭВМ, Череповецкий государственный университет
E-mail: olselianichev@chsu.ru

SALNIKOVA O.S.

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Mathematics and Software, Cherepovets State University
E-mail: salnikovaos@yandex.ru

SELYANICHEV O.L.

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematics and Software, Cherepovets State University
E-mail: olselianichev@chsu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОГРАММЕ «ГЕОИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

FORMATION OF ECOLOGICAL THINKING AMONG SCHOOLCHILDREN IN THE FRAMEWORK OF ADDITIONAL EDUCATION UNDER THE PROGRAM «GEOINFORMATION TECHNOLOGIES»

Экологическое мышление является надпредметным навыком, для формирования которого выбираются различные формы, методы и способы обучения и воспитания. В статье представлен опыт применения кейсовых заданий, направленных на формирование экологического мышления у школьников с учетом познавательного и ценностного аспектов. Кейсовые задания реализуются в рамках дополнительного образования по программе «Геоинформационные технологии».

Ключевые слова: экологическое мышление, кейсовые задания, дополнительное образование школьников, геоинформационные технологии.

Ecological thinking is an over-subject skill, for the formation of which various forms, methods and ways of learning and upbringing are chosen. The article presents experience in the application of case studies aimed at the formation of ecological thinking among schoolchildren, taking into account the cognitive and the value aspects. Case studies are implemented as part of additional education under the program «Geoinformation Technologies».

Keywords: ecological thinking, case studies, additional education of schoolchildren, geoinformation technologies.

Достижение целей и решение задач воспитания школьников обеспечивается совместными усилиями всех участников образовательного процесса, при этом обучающийся занимает активную позицию и выступает субъектом образовательного процесса.

Одним из направлений воспитательного процесса является формирование у школьников экологического мышления. Проблемы сохранения окружающей среды остаются актуальными для всех сфер человеческой деятельности. Чем раньше ребенок будет ознакомлен с экологической проблематикой, тем глубже будет его понимание задач экологии и обширнее преобразующее воздействие на окружающую среду по мере его взросления: «Для того чтобы реально оценить результаты своего воздействия на окружающую среду, человек должен быть в достаточной степени экологически образованным» [3, с. 116]. Важным становится развитие у человека «способностей к пониманию и осознанию современной экологической ситуации» [7, с. 275].

Таким образом, на первый план в процессе общекультурного развития ребенка выходит формирование экологического мышления у школьников с учетом познавательного и ценностного аспектов. В психолого-педагогической литературе обозначено, что «в практике экологического образования помимо формирования

экологической культуры наибольшее выражение находит идея формирования экологического мышления и экологического сознания подрастающего поколения» [8, с. 46], при этом экологическое мышление отнесено к социальному типу мышления.

Отметим, что экологическое мышление рассматривается как надпредметный навык, «навык XXI века» [1, с. 23]. Экологическое мышление как навык «включает в себя бережливое отношение к используемым природным ресурсам..., а также уменьшение объема производимых отходов [1, с. 24], при этом «...для экологического мышления немаловажное значение имеет направленность мыслительных операций человека на разрешение экологических задач или проблем, возникающих в результате потребительской политики человека» [7, с. 276].

В работе Довыденко Н.А., Планкиной М.В. обозначена цель экологической составляющей в образовательном процессе, которая заключается в формировании представления о том, «...что экология охватывает все стороны жизнедеятельности социума, человека» [2, с. 155], а также осознание обучающимся «личной причастности к решению экологической безопасности» [2, с. 155]. Для формирования экологического мышления выбираются различные формы, методы и способы.

Например, включение в учебные планы дисциплины «Экологические основы природопользования», а также «разделов профессиональных модулей, формирующих компетенции, связанные с применением ресурсосберегающих и природоохранных технологий в профессиональной деятельности» [2, с. 155].

Формирование интереса к вопросам экологии происходит на учебных занятиях в школах в соответствии с Образовательным стандартом [6], в котором описаны компетенции в области экологического обучения и экологического воспитания (экологическая культура, экологическое поведение, экологическая грамотность и др.), какими должен владеть школьник соответствующего этапа обучения. Отмечено, что рабочая программа воспитания наряду с другими задачами должна обеспечивать «осознание обучающимися взаимосвязи здоровья человека и экологического состояния окружающей его среды, роли экологической культуры в обеспечении личного и общественного здоровья» [6].

В психолого-педагогической литературе описана роль внеучебной деятельности при формировании экологической культуры и экологического мышления у обучающихся, в том числе использование таких форм работы как предметная олимпиада по экологии, натурные уроки-экскурсии и др. Чтобы по-настоящему увлечь учеников решением экологических проблем, необходимы дополнительные методы и формы работы (наблюдение за окружающей средой, исследовательское погружение в отдельные экосистемы, проектное решение выявленных проблем).

При формировании экологического мышления важными становятся умения анализировать, сопоставлять, делать выводы.

Мы будем рассматривать особенности формирования экологического мышления в рамках дополнительного образования в центре «Дом научной коллаборации им. академика Ивана Павловича Бардина» (ДНК) на базе Череповецкого государственного университета, в котором реализуется образовательная программа «Геоинформационные технологии» для школьников 5-9 классов.

Цель данной статьи – оценить роль кейсовых заданий, направленных на формирование экологического мышления у школьников в рамках дополнительного образования при изучении программы дополнительного образования «Геоинформационные технологии».

Акцент в образовании сегодня делается на непрерывное развитие ключевых компетенций. В компетентностное поле личности входят предметные и надпредметные навыки. Важным является сочетание данных компетенций и их гармоничное развитие. Программа «Геоинформационные технологии» предполагает включение школьников в проектную и научно-исследовательскую деятельность, что позволяет обеспечить комплексное развитие предметных и надпредметных навыков, а также направлено на получение личностных, метапредметных и предметных результатов.

При работе со школьниками используется концепция STEM (science – наука, technology – технология, engineering – инжиниринг (проектирование, конструирование), mathematics – математика), при этом указано на необходимость добавления в структуру STEM-образования творческого компонента А – «Arts»

(искусства), что «позволит развить и обогатить его» [9, с. 313–314]. Так, в ходе изучения темы «Основы фотографии» детям необходимо сделать фотоснимки с любимым местом в городе, регионе, стране и подобрать к ним наиболее подходящую на их взгляд цитату из художественного произведения. В данном случае в творческий процесс вовлекается эмоциональная составляющая.

Логика изучения вопросов, связанных с экологической тематикой, состоит в том, чтобы школьник ознакомился с проблемами экологии сначала применительно к самому себе и своей семье, затем – к ближайшему социуму (одноклассники, горожане, регион проживания), далее – родная страна и планета.

Программа начинается с введения понятия «экология», приводится описание разнообразия экологических проблем. Школьникам предлагается назвать экологические проблемы, начиная с тех, с которыми сталкиваются они, до проблем всего человечества. Для формирования как познавательного, так и ценностного аспекта используются совместные просмотры и дальнейшее обсуждение документальных фильмов, например, фильма С. Ставинова «Ковчег» (2022).

В рамках освоения программы «Геоинформационные технологии» школьникам предлагается широкое разнообразие средств территориального планирования и управления (технических, программных и информационных) применительно к решению экологических задач. Отталкиваясь от списка экологических проблем, предлагается ознакомиться со способами их изучения, а также методами, средствами и инструментами решения.

Для приобщения к практике экологического мониторинга перед обучающимися ставится проблемная ситуация: планируя прогулку выходного дня (или выезд с семьей за город, или с классом на экскурсию в соседний регион), определить, какая прогнозируется погода. В качестве инструмента выбирается приложение Яндекс. Погода. На его примере школьники знакомятся с синоптическими картами, с помощью которых можно в режиме онлайн наблюдать за направлением движения воздушных масс, развитием циклонов, перемещением атмосферных фронтов. Анализ синоптических карт позволяет предвидеть изменения погоды. Можно отследить состояние атмосферы, в частности, перемещение и эволюцию атмосферных возмущений, трансформацию и взаимодействие воздушных масс. Освоение возможностей данного инструмента выводит школьников к заключению о возможности прогнозировать природные явления, а также изучать изменения антропогенных и технологических процессов, оказывающих влияние на природу.

Отдельной темой для изучения вынесен раздел «Экологические карты», в рамках которого школьники знакомятся с назначением и особенностями экологических карт, выделяют ценность данного инструмента, анализируют предложенные ресурсы с точки зрения полноты информации и удобства для использования, а также делают вывод о том, что «экологические карты являются неотъемлемой частью системы мониторинга состояния территорий» [4, с. 13]. Вводится представление о таких интернет-ресурсах как карты экологического мониторинга. Их исследование, наблюдение на регулярной основе позволяет обнаружить случаи возникновения экологических проблем, тем самым во-

влечь школьника в процесс их выявления и сделать их причастными к делу обеспечения экологического благополучия. Школьники узнают, куда обратиться для информирования о нарушениях: адреса, телефонные номера служб экологического контроля, интернет-ресурсы для фиксации замечаний.

Опыт неоднократного обнаружения экологических нарушений дает возможность школьникам приобщиться к понятию «статистика», открывает путь к изучению данных, представленных на разнообразных специализированных интернет-ресурсах. Обширный массив данных собран на сайте Федеральной службы государственной статистики, на котором можно найти данные о конкретном регионе.

Умение выделить из общих данных те, которые характеризуют регион проживания, способствует формированию ответственности за свой край, малую родину. Описывая экологическое состояние ближайших территорий легко выйти на неблагоприятие биосферы, в частности, животного мира дикой природы. Помимо знакомых ресурсов (сайт Федеральной службы государственной статистики) состояние дел в этой сфере отражено в Красной книге. Следующее кейсовое задание предлагает задание с использованием источника [5], исследовать, какие млекопитающие распространены в Российской Федерации, в каких районах обитают млекопитающие из Красной книги, далее – выбрать некоторых животных, описать их особенности и среду обитания, а также создать историю в картинках про вы-

бранных животных, исполнить ее предлагается в бумажном виде с применением карандашей, фломастеров, мелков или на компьютере в графическом редакторе.

Вовлеченные в исследовательскую работу школьники формируют в себе культуру экологического поведения, эгоцентричность мышления, активную гражданскую позицию. Они могут стать инициаторами изменений в ближайшем своем окружении – в быту, в семье, классе, дворе, обществе. Получив первый опыт исследовательской деятельности по экологической проблематике, затем обучающийся сможет углубиться в научно-исследовательскую работу или открыть для себя новую сферу научных интересов.

Для фиксации полученных результатов школьникам предлагается выполнять различные задания, например, подготовить экологический плакат: выделить экологические проблемы; проанализировать статистические данные Федеральной службы государственной статистики по проблемам окружающей среды; продумать структуру экологического плаката с учетом иллюстративного материала, текста и числовых данных; выполнить экологический плакат.

Рассмотренные кейсовые задания позволяют в комплексе получать предметный результат и реализовывать воспитательную составляющую, а именно формировать у обучающихся экологическое мышление как понимание того, что «...каждый из нас несет ответственность за место, в котором мы обитаем, начиная с дома и заканчивая общей планетой» [1, с. 24].

Библиографический список

1. Атлас новых профессий 3.0. / ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М.: Интеллектуальная Литература, 2020. 456 с.
2. Довыденко Н.А., Планкина М.В. Экологическое мышление как фактор формирования профессиональных компетенций у студентов Томского промышленно-гуманитарного колледжа // Экология и управление природопользованием: сборник научных трудов Первой всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Томск, 24–25 ноября 2016 г.; ред. А.М. Адама. Вып. 1. – Томск: Литературное бюро, 2017. С. 155–156.
3. Захарченко И.С., Школьная Л.Р., Корнеев А.Д. Экологическое мышление в современном образовании // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 4. С. 116–118.
4. Николаева О.Н., Ромашиова Л.А., Волкова О.А. Применение экологических карт в мониторинге состояния окружающей среды // Интерэкспо ГЕО-Сибирь. 2013. № 2. Т. 1. С. 9–13.
5. Красная книга Российской Федерации, том «Животные». 2-ое издание. М.: ФГБУ «ВНИИ Экология», 2021. 1128 с.
6. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#1000> (дата обращения: 08.01.2023)
7. Солтахмадова Л.Т. Экологическое мышление личности как философская и психолого-педагогическая проблема // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 2 (51). С. 275–276.
8. Чуйкова Л.Ю. Экологическое мышление и экологическое мировоззрение, как продукт экологического образования в школе: анализ научных концепций и трактовок // Астраханский вестник экологического образования. 2012. № 1 (19). С. 46–68.
9. Шатунова О.В., Иванов С.В. STEAM-образование: формирование универсальных навыков и новой грамотности // Технологическое образование в системе «школа - колледж - вуз»: традиции и инновации. Материалы Всероссийской научно-практической конференции / ред. Ю.Б. Ащеулов. Воронеж, 2021. С. 312–315.

References

1. Atlas of new professions 3.0. / ed. D. Varlamova, D. Sudakov. – M.: Intellectual Literature, 2020. 456 p.
2. Dovydenko N.A., Plankina M.V. Ecological thinking as a factor in the formation of professional competencies among students of Tomsk Industrial and Humanitarian College // Ecology and Environmental Management: Collection of scientific papers of the First All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation, Tomsk, November 24-25, 2016; ed. A.M. Adam. Issue 1. – Tomsk: Literary Bureau, 2017. Pp. 155–156.
3. Zakharchenko I.S., Shkolnaya L.R., Korneev A.D. Ecological thinking in modern education // International Journal of Experimental Education. 2013. No. 4. Pp. 116–118.
4. Nikolaeva O.N., Romashova L.A., Volkova O.A. Application of ecological maps in environmental monitoring // Interexpo GEO-Siberia. 2013. No. 2. Vol. 1. Pp. 9–13.
5. Red List of the Russian Federation, volume “Animals”. 2nd edition. Moscow: FSBI “VNIi Ekologiya”, 2021. 1128 p.
6. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 287 «On approval of the Federal State educational standard of basic general education» URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#1000> (accessed: 08.01.2023).

7. *Soltakhmadova L.T.* Ecological thinking of a person as a philosophical and psychological-pedagogical problem // The world of science, culture, education. 2015. No. 2 (51). Pp. 275–276.

8. *Chuikova L.Yu.* Ecological thinking and ecological worldview as a product of environmental education at school: analysis of scientific concepts and interpretations // Astrakhan Bulletin of Environmental Education. 2012. No. 1 (19). Pp. 46–68.

9. *Shatunova O.V., Ivanov S.V.* STEAM-education: formation of universal skills and new literacy // Technological education in the system «school – college – university»: traditions and innovations. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference / ed. Yu.B. Ascheulov. Voronezh, 2021. Pp. 312–315.

УДК 378.4

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-345-349

СВИРИДКИНА Е.О.

художественно-графический факультет. Институт изящных искусств МПГУ

Email: eo.sviridkina@mpgu.su

ЗУБРИЛИН К.М.

заведующий кафедрой живописи, художественно-графический факультет, Институт изящных искусств МПГУ

Email: Km.zubrilin@mpgu.su

РАЗДОБАРИНА Л.А.

доцент кафедры методики преподавания изобразительного искусства имени Н.Н.Ростовцева, художественно-графический факультет, Института изящных искусств МПГУ

Email: lidia.ra@mail.ru

SVIRIDKINA E.O.

Art and Graphic Faculty of the Institute of Fine Arts Moscow State University

Email: eo.sviridkina@mpgu.su

ZUBRILIN K.M.

Head of the Department of Painting Art and Graphic Faculty of the Institute of Fine Arts Moscow State University

Email: Km.zubrilin@mpgu.su

RAZDOBARINA L.A.

Associate Professor, Department of Methods of Teaching Fine Arts art named after N.N. Rostovtsev Art and Graphic Faculty of the Institute of Fine Arts, Moscow State University

Email: lidia.ra@mail.ru

ОБУЧЕНИЯ ГРАФОМОТОРНЫМ НАВЫКАМ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

TEACHING GRAPHOMOTOR SKILLS TO CHILDREN BY MEANS OF FINE ART

Статья посвящена исследованию роли и содержания средств изо в обучении графомоторных навыков. Которые в свою очередь влияют на активизацию развития. Принцип развития навыков письма через рисование опирается на зрительный анализ и последующее копирование как единственный путь развития психической функции перевода визуальной информации в двигательно-графический аналог. Рисование позволяет начать процесс постановки графомоторики в младшем возрасте, начиная с простейших элементов – линий, а также со знакомства с изобразительной деятельностью. В развитии графомоторных функций стоит отметить развитие мелкой моторики, которая происходит постепенно в процессе различных видов художественной деятельности. Графомоторика средствами изо положительно влияет на воображение, внимание, память, речь и общую координацию ребенка. Навыки графомоторики влияют на формирование психических процессов. Отсюда актуальность изобразительных техник рисования набирают особую популярность в коррекционных методиках.

Ключевые слова: графомоторные навыки, обучение детей, сфера искусства, развитие творческих способностей, средства обучения, технологии, обучение.

The article is devoted to the study of the role and content of ISO tools in teaching graphomotor skills. Which in turn affect the activation of development. The principle of developing writing skills through drawing is based on visual analysis and subsequent copying as the only way to develop the mental function of translating visual information into a motor-graphic analogue. Drawing allows starting the process of setting graphomotor skills at a younger age, starting with the simplest elements – lines, as well as with acquaintance with visual activity. In the development of graphomotor functions, it is worth noting the development of fine motor skills, which occurs gradually in the process of various types of artistic activity. Graphomotorics by means of iso positively affects the imagination, attention, memory, speech and general coordination of the child. Graphomotor skills influence the formation of mental processes. Hence the relevance of visual drawing techniques are gaining particular popularity in correctional techniques.

Keywords: graphomotor skills, teaching children, the sphere of art, the development of creative abilities, learning tools, technologies, training.

Графомоторные навыки составляют основу овладения необходимым уровнем развития, лежащим в основе успешности процесса обучения детей. Навыки графомоторики складываются из различных компонентов, каждый из которых предъявляет свои требования к сформированности психических процессов, отвечающих за речевое, зрительно-моторное, пространственное развитие и отражающих специфику межполушарного взаимодействия.

Среди научных работ, посвященных изучению графомоторного навыка, можно выделить такое направление, как выявление проблем и нарушений в ходе его

формирования, нашедшее свое отражение в трудах Н.Н. Волосковой, О.А. Карабановой, Т.С. Комаровой, Б.Ф. Ломова, Г.Г. Мисаренко, М.Г. Храковской и др. С позиции разработки диагностического инструментария подобных нарушений, исследования степени сформированности графомоторного навыка можно найти в работах М. Аксеновой, Т.А. Аристовой, Т.В. Ахутиной, М.М. Безруких, А.В. Семенович, Э.Г. Симерницкой. Ряд исследователей, среди которых Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса Е.В. Гурьянов, О.Е. Жиренко, В.А. Илюхина, А.Н. Корнев, Н.А. Лемякина, отмечает, что несформированность графомоторики является ве-

сомой причиной ученической неуспеваемости в целом, которая складывается из недостаточно сформированного познавательного интереса.

Стоит отметить, что методов диагностики отдельно взятых графомоторных навыков существует малое количество, в единичных числах можно перечислить апробированные методики для изолированного обследования именно графомоторных навыков, поэтому особенности развития графомоторики часто исследуются в комплексных обследованиях общего психологического и психического уровня развития ребенка [4, с. 84–85].

Важность своевременного формирования и совершенствования графомоторных навыков проистекает из необходимости создания оптимальных условий для освоения присущих возрасту ступеней развития, ведущих к закреплению навыков письма, общего развития мелкой моторики, организации пространственных движений и развитию зрительной памяти. Проведенная вовремя диагностика способна дать начало необходимой профилактики или коррекции графомоторики по критериям тонуса мышц, удержания позиции, координации движений и др.

Взаимосвязь развития графомоторики и познавательного интереса можно проследить в реализации работы по экспериментированию детей – средству познания и преобразования предметов и явлений окружающего мира, предполагающему самостоятельную деятельность ребенка в специально созданной педагогом проблемной ситуации. Среди хорошо зарекомендовавших себя таких педагогических ситуаций выделяются работы по овладению техникой монотипии, выявления свойств и различий акварели и гуаши, научению работе с воском и созданию картин в стиле воскографии, исследование частного ее варианта – рисунков граттаж и др. Объединяет все эти формы работы с графомоторикой через познавательный интерес тот факт, что основным методом развития выступает рисование [12, с. 247].

Среди множества коррекционных методов борьбы с недоразвитием или отклонениями графомоторных навыков техники изобразительной деятельности набирают особую популярность. Рисование в процессе становления мелкой моторики рук и навыков письма играет роль не только средства развития скоординированных движений и пространственных представлений, но и укрепления эмоционально-волевой сферы ребенка, а также произвольного внимания и самостоятельности в действии по инструкции или творческому замыслу.

Развитие мелкой моторики происходит постепенно в процессе различных видов художественной деятельности, с которой знакомится ребенок. Создание поделок с помощью карандашей, кисточек, ножниц, штампов, игл и ниток оттачивают мелкие движения, которые впоследствии становятся фундаментом для функционирования мелкой мускулатуры, задействованной при письме. Письменный навык формируется не только в усвоении способов графического изображения букв и соединительных элементов между ними, но и через сенсорную дифференцировку, ответственную за осознанность письменной деятельности [15, с. 195].

Основными направлениями развития графомоторики выступают следующие виды изобразительной деятельности:

- раскрашивание готовых рисунков;

- обведение контуров, штриховка внутреннего пространства с использованием разных цветов;
- работа с трафаретами;
- безотрывный обвод линий, проведение линий по пунктиру, точкам, клеточкам и т.п.;

• рисование узоров и меандров по образцу и на вольную тему [11, с. 123].

- Принцип развития навыков письма через рисование опирается на зрительный анализ и последующее копирование как единственный путь развития психической функции перевода визуальной информации в двигательно-графический аналог, так как связь между зрительными рецепторами и движениями рук не является врожденной и формируется в ходе освоения ребенком зрительного контроля и координации [6, с. 24].

Приемы изобразительного искусства в развитии графомоторики работают по принципу синхронизации работы полушарий мозга и служат профилактикой дислексии и дисграфии. Для этого часто используются техники зеркального отображения контура, рисования с закрытыми глазами, обеими руками одновременно, обвода в разных направлениях и др. [1, с. 10]. Кроме того, отлично зарекомендовали себя в работе по развитию графомоторных навыков такие творческие активности, как работа в техниках скрапбукинга, квиллинга, фелтинга, лего-конструирования, которые положительно влияют на показатели воображения, внимания, памяти, речи и общей координации ребенка, однако часто остаются недооцененными и причисляются к арсеналу нетрадиционных технологий [9, с. 47].

Отдельно стоит упомянуть технику каллиграфии, воплощающей в себе взаимосвязь навыков графомоторных и навыков изобразительных. Каллиграфия как искусство красивого почерка являет собой пример овладения не просто навыками письма, но устойчивой манеры четкого, разборчивого и, что принципиально важно, эстетически живописного почерка. Формирование подобного навыка невозможно без предварительной двигательной подготовки рук в детском возрасте, развития зрительно-моторной координации, пространственно-точных движений. Недостаточность опыта рисования может привести к трудностям в освоении графических способов записи, начиная от банальной неумения держать ручку и бумагу до общей неусидчивости во время письма и неспособности сосредоточить свое внимание на нем. Каллиграфические техники часто перекликаются с изобразительными и могут варьироваться: это и штриховки, и рисунки по силуэтам (прописи), и пространственные упражнения (различение параметров «право», «лево»), и тренировка нажима. Совокупное применение техник изобразительного и каллиграфического искусства в становлении графомоторных навыков способно помочь достичь свободы в начертании различных линий, а также плавности и ритмичности письма [13, с. 101].

Еще одним нетрадиционным воплощением рисования в рамках работы над графомоторикой выступает рисование на песке. Песочная терапия давно зарекомендовала себя как рабочий психологический метод снятия зажимов, как двигательных, так и эмоциональных, снижения тревожности, моторного раскрепощения. Нельзя не заметить, что дети любят играть с песком, и рисование с применением знакомого материала дает

возможность совершенствовать графомоторику через активизацию кинетических каналов зрения, осязания, слуха и речи [2, с. 95].

Особое значение арсенал средств для становления правильной графомоторики имеет в работе с детьми, имеющими ОВЗ различной этиологии. Недостаточность общего развития по тому или иному признаку существенно влияет на уровень локомоторного развития в целом, а также в сочетании с общей соматической ослабленностью и двигательной заторможенностью сказывается на координации как пространственных движений, их скорости и точности, так и на мелкой моторике и недостаточности развития точно дозированных движений. Дети из данной категории показывают ту или иную степень замедленности работы кистями и пальцами рук, склонны пропускать элементы повышенной сложности в мелкомоторной занятости, причем зачастую заметить это можно лишь в сравнении с нормально, без отклонений развивающимся ребенком, что усложняет процесс своевременной диагностики и начала коррекции.

Среди факторов существенного влияния на становление графомоторных навыков у детей с ОВЗ можно выделить следующие:

– двигательное беспокойство, суетливость, неловкость, обусловленные недостатком общих координационных навыков;

– прочная взаимосвязь с эмоциональным фоном, ответом на некачественную работу по мелкой моторике часто становится грубость, агрессия, отказ от продолжения, повышенная раздражительность, непослушание;

– отсутствие мотивации к творческой деятельности, слабая поисковая активность (например, при работе с новым инструментом или в незнакомой обстановке);

– слабая дисциплина самообслуживания, в том числе – при работе за столом с бумагой и письменными принадлежностями (например, ребенок по неосторожности постоянно роняет со стола предметы, что провоцирует эмоциональное отторжение к работе и формирует уже сознательные акты по скидыванию со стола инструментария в случае неудачи) [14, с. 36].

Перечисленные факторы лежат в основе формирования не только плохого почерка, путь к исправлению которого лежит в классических упражнениях по графомоторике, то есть является целью тренировочного процесса, но и недостаточных навыков рисования, то есть художественного отображения замысла, в котором нет ни четких критериев правильности, ни разработанных тренировочных вариантов развития навыка.

При этом рисование для детей с ОВЗ выступает не только опережающей задачей в развитии графомоторики, но и методом стабилизации сенсорного контроля, так как в процессе рисования происходит упорядочивание сенсорных ощущений от различных рецепторов, что работает как кинезиологическая гимнастика сенсорного контроля. Также изобразительная деятельность активизирует все познавательные процессы, что способствует улучшению показателей речевого развития, развитости мыслительных операций анализа и синтеза, становлению словесно-логического мышления и является залогом успешности работы по развитию графомоторики.

Основой эффективности в применении методов изобразительного искусства в развитии графомоторных

навыков у детей с ОВЗ является сформированность таких критериев общего развития, как:

- широкий спектр предметного взаимодействия;
- социальная включенность;
- сформированность сенсорных эталонов;
- умение работать по инструкции, следовать образцу или примеру;
- поставленная артикуляция, соответствующая возрасту [3, с. 106].

У детей с ОВЗ зрительное соотнесение может быть недостаточно развито, что становится причиной затруднений в рисовании по образцу, соизмерении размеров или свойств, отображении формы, величины или цвета предмета. Перцептивное развитие, происходящее в изобразительной деятельности, строится на основе внутреннего образа, замысла рисунка, который в графомоторике заменяется более конкретными типами линий и необходимого начертания. Поэтому рисование способно дать ребенку с особенностями развития необходимый опыт усвоения сенсорных эталонов – цвета, формы, тела человека, звуков, пространства, время, знаков и др., при этом опираясь на базу развития моторики в целом и мелкой моторики в частности в виде изобразительной работы с более крупными и, соответственно, более простыми в овладении элементами письма и рисунка.

Кроме того, графомоторика через рисование для детей с ОВЗ дает возможность ориентировать развитие сразу на несколько сфер: так, изобразительное творчество стимулирует коммуникативные навыки и речь, поведенческую регуляцию через освоение сложного с точки зрения дисциплины самого процесса творческого акта. Также художественная деятельность предоставляет воспитателям и педагогам простор для реализации игровых методов или отдельных элементов, что особенно необходимо в работе с детьми затрудненного развития. Игровые элементы хорошо сочетаются с целью графомоторного развития и часто применяются даже на интуитивном уровне самими родителями (например, пальчиковые игры, доступные пониманию и взрослых, и ребенка уже с малого возраста, однако отлично стимулирующие и общую скоординированность действий пальцами и графомоторику).

Сложность овладения рисуночными техниками состоит в том, что ребенок с недостаточно развитыми мелкомоторными движениями будет неосознанно выбирать уже знакомые, закрепленные координацией способы рисования, которые получаются у него автоматически, – стереотипы изобразительных действий. Техника преодоления таких стереотипов в детском творчестве состоит из последовательных шагов:

1) тренировка отдельных мелкомоторных движений (например, линии и штриховки, выполняемые в разных направлениях и с помощью различных средств – карандашей, красок, мелков, фломастеров) с доведением до автоматизма;

2) мышечная релаксация, обучение отсутствию напряженности кисти и расслабленности удержания ручки или кисточки, то есть сознательная постановка руки в удобном и правильном положении;

3) совершенствование координации изобразительной деятельности с мысленным образом цели [7, с. 134].

Строится эта иерархия на расхожем принципе раннего развития: рисовать раньше, чем писать.

Изобразительное искусство дает возможность снизить необходимость отдельного обучения навыкам письма для тех детей, которые в силу нарушений в развитии обладают малой усидчивостью или патологиями координации. Так, достаточная база занятий по рисованию дает необходимый опыт начертания, который впоследствии работает в процессе графомоторного развития, а также выполняет роль эффективного средства арт-терапии, позволяющей учитывать психологические особенности и потребности детей с ОВЗ.

Важным аспектом применения техник рисования в постановке графомоторики у детей с ОВЗ выступает зрелищность: взаимодействию с изобразительным искусством присущи новизна, уникальность первого впечатления, погружение в переживание чуда, открытия – все это яркие положительные эмоции. Эмоциональный фон в ходе художественной деятельности помогает сделать занятие неповторимым и, соответственно, приобретенный опыт и навыки – более устойчивыми.

Рассмотрим несколько отдельных методик применения изобразительного искусства в постановке графомоторики у детей с отклонениями в развитии.

Один из наиболее тактильно-развивающих материалов художественного характера – папье-маше. Работа в этой технике позволяет провести полноценный цикл создания художественного произведения: дети могут самостоятельно и изготовить предмет, и раскрасить его, и наделить определенной ценностью. Также техника способствует ментальному и мышечному расслаблению, а подбор вариантов раскрашивания может быть предельно прост и при этом максимально персонализирован: ребенок сам определяет сложность рисунка, хоть закрашивание одним цветом, – здесь задача педагога уделить внимание именно технике выполнения как основы из папье-маше (или задачи готовых заготовок) и правильной постановке кисти в процессе рисования. Хорошо сочетается с техникой формирования навыков кистевой росписи с или без трафаретов, так как предполагает использование широкого ассортимента материалов – бумаги, дерева, клеевой основы, акварельных или акриловых красок и т.д. Кроме того, раскрашивание объемного предмета дает возможность превратить его в «подарок», то есть наделить произведение детского творчества особой ценностью и тем самым реализовать принцип связи с жизнью.

Еще одним интересным модулем в работе над постановкой руки для детей с ОВЗ выступает техника витража: творческий процесс может быть как упрощен (с использованием заготовок, требующих только нанесения рисунка), так и усложнен (с использованием разных материалов для каждого этапа создания витража)

с учетом уровня развития детей. Методика позволяет уделить внимание таким аспектам графомоторного развития, как:

- активизация работы осознательных анализаторов (рисунок выполняется на пластиковой основе, одна сторона которой имеет свой рельеф);

- принцип умножения движений, чередование задействования мускулатуры пальцев, запястий, всей руки (витражные краски упакованы в тюбики, поэтому рука работает не только в процессе непосредственного рисования, но и в ходе откручивания крышки тюбика, подбора необходимой силы нажима на него, аккуратного распределения краски);

- визуализация образа рисунка (подбор оттенков и их сочетаний, работа с цветом, чередование и смешение красок) [8, с. 123].

В целом, такая художественная активность способствует активизации всех психических процессов и эмоциональных переживаний, что положительно сказывается на социализации, самореализации ребенка, ощущении собственной значимости и умения создавать продукт художественного творчества.

Таким образом, специфика развития моторики у детей с ОВЗ строится на учете следующих основных принципах, единых для любой художественной активности: форма работы — совместная деятельность со взрослым; четкая постановка задач развития на каждое занятие педагогом, психологом и логопедом; личностная включенность педагога или воспитателя в создание благоприятной эмоциональной атмосферы занятия; включение родителей в коррекционную деятельность, проведение обучающих и просветительских мастер-классов [10, с. 87].

Важным моментом в коррекции графомоторики детей с ОВЗ является время — чем раньше обратить внимание на правильную постановку руки, тем легче ребенку будет в процессе дальнейшей учебы. Своевременное обращение к специалисту (логопеду, дефектологу, психологу) сократит нагрузку на ребенка и поможет избежать ситуации, когда воспитанники вынуждены «работать на два фронта»: и усваивать новые знания, и отрабатывать умения обращаться с письменными принадлежностями. Рисование как раз позволяет начать процесс постановки графомоторики в младшем возрасте, начиная с простейших элементов – линий, и со знакомства с арсеналом инструментов (простые и цветные карандаши разной твердости, фломастеры, уголь, восковые мелки, пастель, шариковые и гелевые ручки, беличьи и колонковые кисти при работе с гуашью) [5, с. 113].

Библиографический список

1. Анищенко Н.Е. Конспект мастер-класса для педагогов «Кинезиология: развитие межполушарного взаимодействия у дошкольников при помощи пластилинографии» // ПедагогиУм. Вып.1. Липецк: Позитив Л, 2021. С. 9–12.
2. Венгерская Е.В. Рисование песком // Дополнительное образование детей: педагогический поиск. Сборник научно-методических статей с международным участием. Новосибирск: Агентство «Сибпринт», 2019. С. 95–96.
3. Винева А.В., Буришт И.Е., Кривсун М.В. Использование метода «Сенсорика. Моторика. Игра» в практике работы с детьми, имеющими особенности развития // Вестник педагогических наук. 2022. №4. С. 105–110.
4. Выбина Е.Ю. Подготовка руки к письму старших дошкольников через формирование графомоторных навыков // Педагогические чтения имени А.А. Куманева. Актуальные направления трансформации образования: реалии и перспективы: материалы областной научно-практической конференции (30 марта 2021 г.). Лукоянов: ГБПОУ ЛПК, 2021. С. 84–85.
5. Громовик С.Г., Семешова Е.В., Толстопятова О.А. Развитие графомоторных навыков у старших дошкольников с ОНР //

Образовательный альманах. 2019. № 7 (21). С. 112–114.

6. *Давыдова О.А.* Графомоторика. Тренажер по развитию межполушарного взаимодействия и графомоторных навыков. М.: Школьная книга, 2018. 32 с.

7. *Картавцева О.Д., Бабич О.В.* Научные основы художественной подготовки дошкольников // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №72-4. С. 133–135.

8. *Картавцева О.Д., Бабич О.В.* Формирование умений и навыков формообразующих движений у дошкольников // Вестник педагогических наук. 2022. №4. С. 122–127.

9. *Кустенко Т.В.* Эффективность использования нетрадиционных методов в работе учителя-логопеда в ДОО // ПедагогиУм. Вып.1. Липецк: Позитив Л, 2021. С. 46–48.

10. *Ларина М.С.* Особенности формирования графомоторных навыков у детей с выраженными нарушениями интеллекта // Наука и образование в XXI веке: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции 29 ноября 2019 г. Часть 4. Тамбов: Консалтинговая компания Юком, 2019. С. 87–88.

11. *Ласута Я.Н.* Методическая разработка «Обследование и развитие мелкой моторики учащихся с особенностями психофизического развития на коррекционных занятиях» // Culture, education, literature. 2021. № 23 (1). С. 122–130.

12. *Мещерякова С.Е., Ткачёва И.Е.* Развитие графомоторных функций и познавательной активности у старших дошкольников посредством экспериментирования // Молодой ученый. 2020. № 7 (297). С. 247–249.

13. *Тиникова Е.В.* Обучение младших школьников каллиграфии // ПедагогиУм. Вып.1. Липецк: Позитив Л, 2021. С. 99–103.

14. *Ударцев М.М.* Применение метода кинезиологической коррекции при работе с детьми школьного возраста // Форум молодёжной науки. 2020. №4. С. 35–38.

15. *Якунина О.В.* Уровень развития общей и мелкой моторики как фактор формирования графомоторных навыков младших школьников // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2014. №2. С. 194–198.

References

1. *Anishchenko N.E.* Conspiracy master class for teachers “Kinesiology: the development of interhemispheric interaction among preschoolers with the help of plasticinography” // TeachersUm. Issue 1. Lipetsk: Positive L, 2021. Pp. 9–12.

2. *Vengerskja E.V.* Sand drawing//Additional education of children: pedagogical search. A collection of scientific and methodological articles with international participation. - Novosibirsk: Sibprint Agency, 2019. Pp. 95–96.

3. *Vinevskaya A.V., Burshit I.E., Krevsun M.V.* Use of the method «Sensorika. Motor skills. The game «in the practice of working with children with developmental features//Bulletin of Pedagogical Sciences. 2022. No. 4. Pp. 105–110.

4. *Ўybina E.Y.* Preparation of the hand for the letter of senior preschoolers through the formation of graphomotor skills//Pedagogical readings named after A.A. Kumanev. Current areas of transformation of education: realities and prospects: materials of the regional scientific and practical conference (March 30, 2021). Lukoyanov: GBPEI LPK, 2021. Pp. 84–85.

5. *Gromovik S.G., Semeshova E.V., Tolstopyatova O.A.* Development of graphomotor skills among senior preschoolers with ONR// Educational almanac. 2019. No. 7 (21). Pp. 112–114.

6. *Davydova O.A.* Grafomotorika. Simulator for the development of inter-hemisphere interaction and graphomotor skills. M.: School book, 2018. 32 p.

7. *Kartavtseva O.D., Babich O.V.* Scientific foundations of art training of preschoolers//Problems of modern pedagogical education. 2021. No. 72-4. Pp. 133–135.

8. *Kartavtseva O.D., Babich O.V.* Formation of skills and skills of formative movements among preschoolers//Bulletin of pedagogical sciences. 2022. No. 4. Pp. 122–127.

9. *Kustenko T.V.* Efficiency of using non-traditional methods in the work of a teacher - speech therapist in the DОО//TeachersUm. Issue 1. Lipetsk: Positive L, 2021. Pp. 46–48.

10. *Larina M.S.* Features of the formation of graphomotor skills in children with pronounced intellectual disabilities//Science and education in the 21st century: a collection of scientific works based on the materials of the international scientific and practical conference on November 29, 2019. Part 4. Tambov: Consulting company Yukom, 2019. Pp. 87–88.

11. *Lasuta Y.N.* Methodological development «Examination and development of fine motor skills of students with peculiarities of psychophysical development in correctional classes» // Culture, education, literature. 2021. No.23 (1). Pp. 122–130.

12. *Meshcheryakova S.E., Tkacheva I.E.* The development of graphomotor functions and cognitive activity in senior preschoolers through experimentation//Young scientist. 2020. No. 7 (297). Pp. 247–249.

13. *Tinikova E.V.* Teaching Young Students Calligraphy//TeachersUm. Issue 1. Lipetsk: Positive L, 2021. Pp. 99–103.

14. *Udartsev M.M.* Application of the method of kinesiological correction when working with school-age children//Youth Science Forum. 2020. No. 4. Pp. 35–38.

15. *Yakunina O.V.* The level of development of general and fine motor skills as a factor in the formation of graphomotor skills of younger schoolchildren//Izvestia of Saratov University. New series. Series Acmeology of Education. Developmental psychology. 2014. No. 2. Pp. 194–198.

УДК 378.016

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-350-353

СИЛАЕВА Ж.Г.

кандидат биологических наук, доцент, кафедра ландшафтной архитектуры, ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина»

E-mail: silaevazhanna@rambler.ru

КОРЕНЬКОВА Е.А.

Кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, кафедра ландшафтной архитектуры, ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина»

E-mail: korkatya@mail.ru

ТЯПКИНА А.П.

кандидат биологических наук, доцент, кафедра зоологии, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева

E-mail: angelikpt@mail.ru

ТЯПКИН А.С.

аспирант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ostittt@yandex.ru

SILAEVA Z.G.

Candidate of Biology, Associate Professor, Department of Landscape Architecture, Orel State Agrarian University Named After N.V. Parakhin

E-mail: silaevazhanna@rambler.ru

KORENKOVA E.A.

Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, Department of Landscape Architecture, Orel State Agrarian University Named After N.V. Parakhin

E-mail: korkatya@mail.ru

TYAPKINA A.P.

Candidate of Biology, Associate Professor, Department of Department of Zoology, Orel State University

E-mail: angelikpt@mail.ru

TYAPKIN A.S.

Graduate Students, Orel State University

E-mail: ostittt@yandex.ru

ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ – ЛАНДШАФТНЫХ АРХИТЕКТОРОВ

EVALUATION TOOLS IN THE PREPARATION OF BACHELORS – LANDSCAPE ARCHITECTS

В статье рассматривается опыт применения оценочных средств при проведении входного, текущего, промежуточного и итогового контроля знаний, умений и навыков у обучающихся по направлению подготовки 35.03.10 Ландшафтная архитектура (уровень бакалавриата). Наиболее популярные средства оценивания - это тесты, кейсы, ситуационные задачи. Показано, что рассмотренные оценочные средства желательно сочетать с традиционными формами и методами проверки знаний, умений и навыков.

Ключевые слова: ландшафтная архитектура, оценочные средства, компетенции, тест, кейс, ситуационная задача.

The article discusses the experience of using evaluation tools during the entrance, current, intermediate and final control of knowledge, skills and abilities of students in the field of training 35.03.10 Landscape architecture (bachelor's level). The most popular assessment tools are tests, case studies, situational tasks. It is shown that it is desirable to combine the considered evaluation tools with traditional forms and methods of testing knowledge, skills and abilities.

Keywords: landscape architecture, assessment tools, competencies, test, case, situational task.

Согласно требованиям ФГОС ВО по направлению подготовки 35.03.10 Ландшафтная архитектура одним из составляющих компонентов образовательной деятельности являются оценочные средства, ориентированные на оценку уровня сформированности компетенций [1-3].

Оценочные средства должны:

– обеспечивать процедуры оценки качества подготовки обучающихся в качестве используемого инструментария для определения достижения результатов обучения по дисциплинам (модулям), практикам, НИР и результатов освоения основной образовательной программы;

– позволять объективно и корректно оценивать качество подготовки обучающихся и степень готовности выпускников к профессиональной деятельности.

Разработка оценочных средств, осуществляются с учетом:

– актуальности (соответствие действующему законодательству, профессиональным стандартам, ГОСТ (ам) и т.д.);

– адекватности (ориентированность на цели и задачи основной профессиональной образовательной программы, дисциплины (модуля), практик, научно-исследовательской работы, их содержание);

– достоверности (возможность использования оценочных средств для «измерения» сформированности компетенций с целью получения объективных результатов);

– точность и однозначность формулировок (недопущение двусмысленного толкования содержания задания);

– полнота и достаточность (обеспечение наличия многовариантности заданий);

– репрезентативность (соответствие предмету оценки).

Безусловно, оценочные средства должны быть ориентированы на получение надежной и интегративной (комплексной) оценки результатов обучения и (или) освоения образовательной программы.

В настоящее время накоплен большой фактический материал, посвященный типологии оценочных средств [5,6]. Прежде всего, это классификация по уровням усвоенных знаний и приобретенных умений и навыков; по месту в образовательном процессе (входной контроль, текущий, рубежный, промежуточный и итоговый); по субъектам, разрабатывающим или выполняющим оценочные средства (преподаватель (тестирование) или студент (курсовые, контрольные, выпускные квалификационные работы) и т.д. Общим для большинства указанных подгрупп оценочных средств являются тестовые задания с открытыми и закрытыми вопросами, проблемные задания в форме проблемных вопросов, ситуационных задач, разбора конкретных ситуаций и т. п.

Опыт подготовки будущих бакалавров – ландшафтных архитекторов в Орловском ГАУ, позволил сформировать широкий спектр оценочных средств, разнообразных по виду и форме, однако наиболее популярными из них это тесты, кейсы (анализ практических ситуаций), ситуационные задачи. Главным вектором при разработке оценочных средств является учет в проверочных процедурах комплекса приобретенных знаний, умений и навыков в составе сформированных компетенций.

Тестирование. В настоящее время самое популярное оценочное средство, используется при проведении входного, текущего, рубежного и промежуточного контроля знаний, во время самоподготовки обучающихся к занятиям [4]. В работе используются тесты как открытого, так и закрытого типов.

Пример заданий закрытого типа с выбором одного верного ответа из четырех предложенных:

Какое направление имеет воздействие городских ландшафтов на природные ландшафты?

1. положительное
2. ограничивающее
3. отрицательное
4. нейтральное

Пример заданий закрытого типа с выбором нескольких верных ответов из четырех предложенных:

К системе социальных факторов, формирующих объект ландшафтной архитектуры относится:

1. экологический
2. функциональный
3. санитарно-гигиенический
4. эстетический

Пример заданий закрытого типа на порядок действий:

Устройство водоемов на объектах ландшафтной архитектуры проводят в строгой последовательности (укажите правильный порядок):

1. подготовка – выбор типа водоема и выбор места расположения;
2. земляные работы – разметка, выборка основного земляного объема, чистовая доводка котлована;

3. декорирование – оформление береговой линии и прибрежной зоны с учетом общей стилистики участка.

4. гидроизоляция – посредством специализированных материалов;

Пример заданий закрытого типа на установление соответствия:

Установите соответствие между проектными документами и показателями их характеристикой:

- А) эскиз генплана
- Б) дендроплан
- В) генеральный план
- Г) масштаб

1) отношения размера изображения к реальному размеру объекта

2) чертеж в масштабе с нанесением древесных насаждений

3) строительный чертеж, содержащий более подробную информацию о проекте

4) чертеж участка (вид сверху), выполненный на основе топосъемки

Тестовые задания открытого типа (с одним открытым вопросом) с кратким ответом/ (без записи решения).

1. Как называется документ, составленный на основании ведомости объемов работ и рабочих чертежей, каталога единичных расценок на установленный вид работ и прейскурантом на строительные материалы в текущих ценах с пересчетом по видам работ? (смета).

2. _____ метод учета и оценки леса как элемента географического ландшафта, имеющий целью рациональную организацию рекреационных территорий (таксация).

3. _____ – свойство одних организмов (микроорганизмов, грибов, растений, животных) выделять химические соединения, которые тормозят или подавляют развитие других. Обязательно учитывается при подборе растительного ассортимента для объектов ландшафтной архитектуры (аллелопатия).

Тестовые задания открытого типа (с одним открытым вопросом) с развернутым ответом /с записью решения).

1. Рассчитать объемы грунта и необходимых материалов для устройства дорожки с жестким покрытием на плотном суглинке длиной 50 м, шириной 1,5 м.

2. Рассчитать объемы необходимых материалов для устройства живой изгороди на участке с плотной суглинистой почвой длиной 50 м из барбариса Тунберга.

3. Расчет трудозатрат для законченного вида работ. Пример – высадка группы кленов из 7 штук на территории парка.

4. Разработка графика производства работ. Пример – высадка группы кленов из 7 штук на территории парка.

Кейс – задания (анализ практических ситуаций). Основная цель кейсов – формирование у обучающихся знаний, умений, личностных качеств на основе анализа и решения реальной или смоделированной ситуации. Опыт показывает, что применение кейс-технологий в учебном процессе способствует развитию у обучающихся мышления, восприятия, повышает мотивацию, активизирует познавательный интерес.

Примеры кейсов следующие:

1. В рамках выполнения работ по благоустройству

сквера, работниками, выполняющими реконструкцию, в целях устранения имеющихся неровностей рельефа была проведена вертикальная планировка территории посредством засыпки плодородным грунтом понижений, подтапливаемых дождевыми и талыми водами. В результате уровень корневой шейки части деревьев породы липа мелколистная оказалась ниже (25–40 см) отметки спланированной поверхности грунта.

Верно ли, устранили неровности рельефа работники зеленого хозяйства? Предложите эффективные рекомендации по сохранности существующих деревьев.

2. В рамках выполнения работ озеленения территории частного домовладения, в мае был высажен крупномерный посадочный материал можжевельника скального в количестве 5 деревьев. Кроны высаженных хвойных древесных пород укрыты нетканым материалом белого цвета. После посадки, заказчику были даны следующие рекомендации по уходу: не снимать с деревьев укрывной материал. Каких либо специальных указаний по агротехническому уходу и поливу посадочного материала заказчику дано не было.

Дайте оценку рекомендациям по уходу за крупномерным посадочным материалом? Для каких целей кроны можжевельников были укрыты? Разработайте карту агротехнического ухода за можжевельником скальным (крупномер).

Целью ситуационных задач является формирование личностных, надпредметных и предметных результатов освоения специальных дисциплин, реализуемых по направлению подготовки.

Пример ситуационной задачи:

1. Цветники являются неотъемлемой частью любого объекта ландшафтной архитектуры. Существует много вариантов исполнения цветочных композиций: Цветники создаются из различных видов растений с разными циклами: летники, двулетники, многолетники. Спроектировать цветник в форме прямоугольника ($S=20\text{м}^2$), используя многолетние цветочные растения (не менее 5 видов). Рассчитать общее количество рас-

тений и примерную стоимость посадочного материала.

2. Разработка ассортимента древесных растений для озеленения объектов ландшафтной архитектуры является сложным процессом и требует тщательных экспериментов и наблюдений. В первую очередь, при проектировании стоит учитывать устойчивость древесных растений к температурным колебаниям, отношению их к почвам, уровню влаги и инсоляции. Важным аспектом является устойчивость древесных насаждений к и промышленным загрязнителям.

Разработать ассортимент из декоративных древесных растений (не менее пяти видов), которые соответствуют следующим условиям произрастания:

а) почвы глинистые, в весеннее время возможно подтопление;

б) солнечный участок, почвы песчаные, кислые;

в) тенистый участок, почвы суглинистые, pH 4,6;

г) место солнечное, почвы суглинистые, слабокислые, участок находится на территории завода по производству удобрений.

3. Выполните эскиз парка, изобразив на нём (топографическая основа территории выдается):

– конфигурацию участка, его ориентацию;

– входы и дорожно-тропиночную сеть;

– зонирование участка;

– здания, сооружения, малые архитектурные формы;

– ландшафтно-архитектурное решение территории.

Варианты парков:

а) городской парк культуры и отдыха;

б) ландшафтный парк «Дворянское гнездо»

д) детский парк

е) парк «Ботаника»

Не смотря на многовариантность рассмотренных оценочных средств, желательно сочетать их с традиционными формами и методами проверки знаний, умений и навыков (устный опрос, коллоквиум, эссе, контрольные работы, презентации и т.д.).

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 35.03.10 «Ландшафтная архитектура», утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.08.2017 г. № 736.
2. 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).
3. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования, реализуемая по направлению подготовки 35.03.10 Ландшафтная архитектура направленность: ландшафтная архитектура https://www.orelsau.ru/sveden/files/OPOP_35.03.10_Landshaftnaya_arxitektura_2022_ochnoe.pdf
4. *Державина Н.М.* Специфика тестового контроля знаний, умений и навыков магистрантов-биологов (направленность ботаника) // Ученые записки Орловского государственного университета. №1(82). 2019. С.230-233.
5. *Ефремова Н.Ф.* Тестовый контроль в образовании: учебное пособие / Н.Ф. Ефремова. М.: Университетская книга. Логос, 2007. 386 с.
6. *Мельникова В.А.* Положение о фонде оценочных средств для аттестации по дисциплине основной профессиональной образовательной программы высшего образования (программы бакалавриата, специалитета, магистратуры). Калининградский государственный технический университет. Калининград. 2022. https://www.klgtu.ru/upload/structure_kgtu/uropsp/polozhenie_fos.pdf

References

1. Federal State Educational standard of higher education in the field of training 35.03.10 “Landscape Architecture”, approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 01.08.2017 №. 736.
2. Professional standard: 10.010 “Landscape Architect”, approved by Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated January 29, 2019 №. 48n (registered by the Ministry of Justice Of the Russian Federation on February 26, 2019, registration number 53896).
3. The main professional educational program of higher education, implemented in the field of training 35.03.10 Landscape archi-

ecture orientation: landscape architecture https://www.orelsau.ru/sveden/files/OPOP_35.03.10_Landshaftnaya_arxitektura_2022_ochnoe.pdf

4. *Derzhavina N.M.* The specifics of the test control of knowledge, skills and abilities of undergraduates-biologists (orientation of botany). Scientific notes of the Orel State University. №. 1(82). 2019. Pp.230–233.

5. *Efremova N.F.* Test control in education: textbook / N.F. Efremova. M.: University book. Logos, 2007. 386 p.

6. *Melnikova V.A.* Regulations on the fund of evaluation funds for certification in the discipline of the main professional educational program of higher education (bachelor's degree, specialty, master's degree programs). Kaliningrad State Technical University. Kaliningrad. 2022. https://www.klgtu.ru/upload/structure_kgtu/uropsp/polozhenie_fos.pdf

СТРУКОВА Т.В.

доктор филологических наук, сотрудник, Академия
ФСО России
E-mail: tatynassss@mail.ru

STRUKOVA T.V.

Doctor of Philology, Employee, Academy of FSO of Russia
E-mail: tatynassss@mail.ru

ПОЭТИЧЕСКАЯ ЗАГАДКА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

A POETIC RIDDLE AS AN ACTIVATION METHOD OF STUDENTS' MENTAL ACTIVITY IN RUSSIAN LESSONS

В статье рассмотрены возможности использования текстов поэтических загадок в рамках вузовских курсов «Русский язык и культура речи», «Культура деловой письменной речи», «Практика профессионально-ориентированного общения на русском языке». Установлено, что использование текстов поэтических загадок не только способствует развитию логического и образно-ассоциативного мышления обучающихся, но и обогащает их словарный запас, формирует представления о взаимосвязи языковой и когнитивной картин мира.

Ключевые слова: загадка, кодирующая часть, метафора, олицетворение, сравнение, метонимия, эпитет, антитеза, параллелизм, градация, оксюморон, инверсия, многосоюзие, повтор.

The article considers the possibilities of using of poetic riddles within the framework of the university courses «Russian language and culture of speech», «Culture of business written speech», «Practice of professionally oriented communication in Russian». It has been established that the use of texts of poetic riddles not only contributes to the development of logical and figurative-associative thinking of students, but also enriches their vocabulary, forms ideas about the relationship between linguistic and cognitive pictures of the world.

Keywords: riddle, coding part, metaphor, personification, comparison, metonymy, epithet, antithesis, parallelism, gradation, oxymoron, inversion, polyunion, repetition.

Дисциплины «Русский язык и культура речи», «Культура деловой письменной речи», «Практика профессионально-ориентированного общения на русском языке» входят в систему вузовских дисциплин гуманитарного цикла, способствующих общему развитию личности, обеспечивающих становление мировоззрения и понимание современной языковой картины мира, формирующих коммуникативную культуру поведения. В процессе освоения данных дисциплин студенты высших учебных заведений овладевают теоретическими знаниями и практическими навыками делового взаимодействия, этикетными нормами и культурой поведения в профессиональной деятельности и в общественной сфере.

Неотъемлемым разделом вузовских курсов по указанным дисциплинам является изучение норм современного русского литературного языка (акцентологических, орфоэпических, лексических, морфологических, грамматических, синтаксических), а также основных качеств грамотной речи (точности, логичности, чистоты, богатства, выразительности, уместности). Они рассматриваются авторами практически всех вузовских учебников: Б.Г. Бобылевым, Л.А. Введенской, Б.Н. Головиным, И.Б. Голуб, Д.Д. Данцевым, Н.В. Нефедовой, М.Н. Черкасовой и др.

В рамках данной статьи остановимся на рассмотрении лексического разнообразия русской письменной речи, а также таких качеств грамотной речи, как выразительность и богатство. Под выразительностью речи принято понимать «такие особенности ее структуры, которые поддерживают внимание и интерес слушателя

(читателя)» [3, с. 170]. Богатство речи как коммуникативное качество определяется «объемом словарного запаса человека и умением использовать в речи ресурсы лексики и фразеологии». Важнейшим приемом, способствующим повышению выразительности речи, является использование различных изобразительно-выразительных средств языка – устойчивых сочетаний, тропов, стилистических фигур [13, с. 29].

Богатство и разнообразие русской речи в наибольшей степени проявляется в произведениях художественной литературы, от лирических стихотворений и рассказов до романов и эпосов. Поэтами и писателями активно используются средства художественной выразительности: тропы, стилистические и риторические фигуры, синтаксические средства, которые призваны развить образно-ассоциативное мышление читателя, вызвать у него интерес и сопереживание, привлечь к сотворчеству.

Особое место среди поэтических жанров русской литературы занимает загадка, к созданию которой впервые обратились поэты XVIII века: Н.А. Львов, В.И. Майков, А.А. Ржевский, А.П. Сумароков, М.М. Херасков. В XIX столетии жанр загадки занимает значительное место в творчестве таких авторов, как Д.Л. Михайловский, Н.Н. Плиский, М.Б. Федоров. Наибольшее количество стихотворных загадок было создано в XX веке, когда жанр закрепился преимущественно в литературе для детского чтения. Среди авторов загадок следует назвать имена известных поэтов: Е.А. Благинына, С.Я. Маршак, М.А. Пожарова, П.С. Соловьева, К.И. Чуковский и мн.др. Продолжая и развивая традиции устного народ-

ного творчества, авторы создают принципиально новый тип литературной стихотворной загадки, отличающейся от фольклорной рядом признаков: строфичкой, ритмикой, метрикой, способами создания энигматического образа, а также объемом. Если народная загадка является по преимуществу жанром устной речи, то литературная загадка – жанром письменной речи. Данным обстоятельством обусловлена подробность и пространность описания зашифрованного образа, поскольку художественный текст рассчитан на неоднократность воспроизведения.

Использование текстов стихотворных загадок на занятиях по русскому языку позволит не только рассмотреть богатство и разнообразие поэтической речи, но и поможет придать процессу обучения познавательно-эвристическую направленность. Сначала обучающимся следует предложить отгадать загадки (причем особый интерес вызывают загадки, имеющие несколько вариантов ответов), а затем сформулировать поисковое задание – найти в тексте загадки все использованные в ней тропы (метафора, олицетворение, сравнение, метонимия, эпитет и др.), стилистические фигуры и синтаксические средства выразительности (антитеза, параллелизм, градация, оксюморон, инверсия, многосоюзие, повтор и др.).

Как многократно отмечалось отечественными и зарубежными исследователями, загадка – это хорошо составленная метафора. По мнению В.В. Митрофановой, автора монографии «Русские народные загадки», загадка – это «краткое, требующее отгадки, опирающееся на иносказание (чаще всего метафору во всех ее проявлениях) поэтическое произведение о явлениях природы и предметах, окружающих человека в его повседневной жизни и труде» [9, с. 133]. «Душой» загадки считает метафору С.Г. Лазутин, который подчеркивает, что метафора в загадках «характеризует специфику их содержания и формы, лежит в основе их стилистической и композиционной организации, определяет сами творческие принципы художественного отражения действительности» [6].

В основе кодирующей части многих литературных стихотворных загадок также лежит метафора, что, несомненно, указывает на присутствие в них фольклорной традиции. В частности, в загадке поэта XIX века Николая Плисского про день и ночь можно выявить сходство с текстом всем хорошо известной народной загадки, впервые изданной в сборнике Д.Н. Садовникова в 1875 году, в которой ночь уподоблена «сестре», а день – «брату»: «Сестра к брату в гости идет, // А он от сестры прячется» [14, с. 291]. Прием развернутой метафоры, использованный в тексте фольклорной загадки, получает в творчестве Плисского несколько иное художественное воплощение. Поэт детализирует иносказательное описание каждого времени суток, акцентируя внимание не только на родстве дня и ночи, но и на их неизменном противостоянии:

«Враждуем вечно мы с сестрой,
Когда встречаемся мы с ней.
Не сходится она со мной
И по холодности своей,
И по угрюмости всегдашней,
Любви к покою, тишине,

Тогда как деятельность, труд,
Шум и веселье нужны мне» [10, с. 46].

Прием метафорического переноса лежит в основе кодирующей части загадки Н. Плисского о радуге, в которой она уподоблена мосту на основе сходства их внешней формы:

«Без арок, без устоев
Стоит прекрасный мост.
Названье отгадаешь,
Иль будешь очень прост» [10, с. 50].

Наряду с метафорой в основе многих литературных стихотворных загадок лежит прием сравнения, что существенно отличает их от загадок фольклорных. Как отмечает В.В. Митрофанова, сравнение в загадках «как бы косвенное». «Сравнив предмет загадывания с каким-то другим и найдя в них что-то общее, загадка не применит обычный способ сравнения с союзом «как»<...>Загадка просто заменит один предмет другим<...>Загадки, включающие сравнительный оборот с союзом «как», в русском фольклоре очень редки», – заключает исследователь [9, с. 113-114]. В литературных стихотворных загадках, напротив, очень часто используется образное выражение, построенное на сопоставлении двух предметов (объектов, явлений), обладающих общим признаком. Сравнение позволяет сопоставить предметы и объекты материального мира, выявив черты сходства и различия между ними:

«Идет она,
И как война,
Собою многих устрашает;
И наставленья,
Распоряженья
Правительство предпосылает.
Но толку мало;
И не бывало,
Чтобы ее остановили.
Бед натворяет
И исчезает» [10, с. 12].

В загадке поэта Николая Плисского в иносказательной форме изображается такое явление, как эпидемия («повальная болезнь», как определяет ее сам автор), сравнение которой с войной позволяет подчеркнуть ее масштабность, стихийность и разрушительное воздействие.

В творчестве отдельных авторов встречаются загадки, в основе интерпретационного поля которых лежит целая система сравнений, позволяющая создать зашифрованное описание, в основе которого лежит образ, в котором несколько компонентов сопоставляются не по отдельным, а по общим признакам:

«Я прекрасен, как цветок,
Легче, тоньше, чем пушок,
Я рождаюсь от дыханья,
Весь – полёт, весь – колыханье,
Перламутром озарён,
Исчезаю, словно сон» [16, с. 30].

Наряду с метафорой и сравнением авторами литературных стихотворных загадок активно используются эпитеты, которые позволяют указать на атрибутивные признаки зашифрованных образов и понятий, подчеркнуть их дифференциальные свойства и функции, а также служат способом выражения авторской оценки. Именно поэтому наряду с цветowymi эпитетами поэтами активно используются эмоционально-оценочные. Так в загадке Н. Плисского об игре именно эпитеты позволяют указать на ее отличительные признаки, а также на специфику восприятия ее человеком:

«Умна я очень иль глупа,
Серьезна я или смешна,
Трудна или легка бываю, –
Цель у меня всегда одна:
Вас позабавить и развлечь,
В чем часто я и успеваю» [10, с. 16].

В загадках бытовой тематики достаточно часто используется такой вид тропа, как метонимия, основанный на замене слова или понятия другим словом, а также на переносе значения по смежности или по количеству. Например, в загадке Николая Львова о руках, глазах и разуме:

«Что? Десять работают,
А двое надзирают;
Ничего ж никто не знает,
Как один не управляет» [5, с. 6].

В основе интерпретационного поля загадки лежит метонимический перенос, служащий для обозначения человека через части его тела. При этом особое место здесь отведено числовой номинации, отражающей как когнитивную, так и языковую картину мира. Так, упоминаемое число «десять» традиционно вызывает ассоциативную параллель с количеством пальцев на руках, а цифра «два» – с парными объектами (глазами, ушами, ногами, руками и пр.)» [19, с. 115].

В отдельных загадках поэтов XVIII века встречается использование сразу нескольких тропов: метафоры, олицетворения и метонимии. Например, в загадке А.А. Ржевского о пальцах руки:

«Мы пятеро друзья, а мыслим все несходно:
Из всех нас первому упрямство лишь угодно;
Другому красота рожденная мила;
Желает третий, чтоб защита с ним была;
Воскрешенная мысль четвертого пленяет.
А с пятым мир живет, он больше не бывает» [11, с. 234].

Текст загадки построен на простой метафоре: пальцы руки уподоблены друзьям, каждому из которых дается определенная характеристика. Наряду с метафорой в структуру художественного образа включены олицетворение и метонимия. Обращает внимание, что метонимия основана здесь не только на переносе значения по смежности, но и по количеству – число «пять», указание на которое является очень важным для преобразования кодирующей части (традиционно число 5 вызывает ассоциативную параллель с количеством пальцев на

руке или на ноге). Для того чтобы конкретизировать описание зашифрованного образа, поэт вводит в текст загадки систему олицетворений, связанных перечислительной интонацией, что позволяет воспроизвести ситуацию счета пальцев (как это обычно делают дети, когда учатся считать). Каждому из «братьев» свойственно свое отличительное качество. Поэт наделяет все пять пальцев определенной семантикой: первому – присуще упрямство (речь идет о «большом» пальце руки, поскольку, в отличие от остальных, он полностью не сгибается). Атрибутом второго – выступает красота (повидимому, это связано с тем, что указательным пальцем мы, как правило, показываем на те предметы и явления, которые привлекают наше внимание). С третьим – соотносится лексема «защита» (поскольку средний палец самый сильный). Четвертому – свойственно «пленяться» (именно на безымянный палец принято надевать обручальное кольцо). Характеристикой пятого пальца (мизинца) выступает «мир» (известно, что существует ритуал детского примирения, сопровождаемый формулировкой: «Мирись, мирись и больше не дерись»).

Рассмотрение текстов приведенных и проанализированных выше загадок на занятии, посвященном изучению богатства и разнообразия письменной речи, позволит выявить отличительные свойства таких тропов, как метафора, олицетворение, метонимия, сравнение, эпитет. Кроме того, процесс поиска отгадки способствует активизации мыслительной деятельности обучающихся, развивает их образно-ассоциативное и логическое мышление.

Для создания кодирующей части стихотворных загадок авторы также активно используют разнообразные стилистические и синтаксические средства выразительности: градацию, оксюморон, анафору, антитезу, параллелизм, инверсию. Обращает внимание, что стилистические фигуры используются поэтами для индизонимического описания явлений природы, первостихий мироздания, а также объектов и реалий материального мира, которые не имеют семантических аналогов и метафорических эквивалентов. Вместо предмета «замещения» авторы вводят в кодирующую часть загадки изображение функций и действий, присущих энигматическому образу.

Прием градации использован в загадке М.М. Хераскова о ветре:

«Я вдруг из ничего рождаюсь,
И вдруг я в силу прихожу;
Со всеми смело я сражаюсь,
И всех в смятенье привожу.
Быстрее птиц я протекаю,
И что в пути я ни встречаю,
Клоню, срываю и ломлю;
Внезапно силы все гублю,
И сам не знаю, где деваюсь» [4, с. 444].

Создавая образ ветра, автор моделирует ситуацию, воспроизводящую метафорически представленные свойства природного явления. Зашифрованный Херасковым объект соотносится с определенной системой действий, характеризующих его как стихийную силу, способную все разрушить на своем пути. Отгадка заключена в семантико-композиционной структуре

текста: важную смысловую нагрузку приобретают однородные сказуемые, передающие динамичность описываемого явления, стремительность его перехода из одного состояния в другое. Наряду с развернутым олицетворением в тексте загадки активно используются различные виды повторов, которые позволяют автору, с одной стороны, сконцентрировать внимание читателей на отличительных признаках ветра, а с другой стороны – передать его масштабность, процессы возникновения и передвижения в пространстве, а также – последствия, которые влечет за собой его появление.

Необходимо также отметить, что глаголы в тексте загадки образуют своеобразный градационный ряд, который можно было бы назвать нарративным, то есть описывающим довольно полно процесс возникновения стихийного явления, постепенно набирающего силу: «рождаюсь», «прихожу», «сражаюсь», «привожу», «протекаю», «встречаю», «клоню», «срываю», «ломлю», «гублю». Градация действий, а также звуковые повторы позволяют раскрыть специфические особенности природного явления.

Прием градации восходящего типа использует А.П. Сумароков, изображая веретено, для того чтобы сделать акцент на повторяющихся круговых движениях, свойственных ему:

«Что больше я верчусь, то больше богатею,
И больше я толстею,
Хотя на привязи в то время я как пес,
Отечество мне лес» [20, с. 147].

Очевидно, что за основу автором взят текст фольклорной загадки о веретене «Чем больше я верчусь, / Тем более толстею» [14, с. 71], более лаконичный и то же время более выразительный за счет использования в нем развернутой метафоры. Сумароков расширяет перечень дифференциальных признаков энигматического образа, вводя образ пса и указывая на способ изготовления веретена.

Для изображения предметов быта, труда, письма и грамоты поэтами XVII века активно используется стилистическая фигура контраста – антитеза. Она позволяет противопоставить определенные понятия, образы, состояния, связанные между собой по смыслу и композиционно. Большой интерес вызывает загадка анонимного автора, зачин которой представляет собой вариативное употребление слов «конец» и «начало» для усиления выразительности поэтической речи:

«Я вдруг с концом своим беру свое начало,
Что безначалие мое уж окончало,
И приращая теряюсь вместе я,
С прибытком вдруг растет и трата здесь моя.
Потом, что буду я, хоть слухом и внимаю:
Однако сам того почти не понимаю,
Не знаю и того, когда я должен стать
В том виде, кой еще теперь мне не дан знать» [17].

Наряду с антитезой «конец»/ «начало» в тексте присутствует также антитеза «прибыток»/ «трата». Обе они позволяют автору указать на дифференциальные признаки художественного образа, на взаимосвязь, казалось бы, взаимоисключающих понятий. Следует обратить

внимание обучающихся на то, что расшифровка кодирующей части этой загадки имеет несколько вариантов отгадки, которые они скорее всего назовут (цифра «ноль», «календарь», «год», «клубок ниток»). После нахождения отгадки следует предложить студентам обосновать свой вариант ответа. Например, если речь идет о цифре ноль, то в качестве аргументов могут быть приведены следующие умозаключения: ноль – цифра, обозначающая бесконечное множество и при этом не имеющая числового значения. Добавление цифры ноль увеличивает значение предыдущего числа. Если это клубок ниток, то речь идет о том, что конец клубка – это начало вязаного изделия, при этом неизвестно, что в процессе вязания получится. Сам клубок в процессе вязания уменьшается, а изделие из него увеличивается. Таким образом, именно антитеза, лежащая в основе кодирующей части загадки, позволяет, с одной стороны, противопоставить определенные признаки и понятия, а с другой стороны, указать на их взаимосвязь и внутренний смысл.

Стилистическая фигура контраста организует семантическую структуру загадки А.П. Сумарокова, также имеющей несколько вариантов отгадки (день и ночь, солнце и луна):

«Мы разны естеством, как да и нет,
Или как тьма и свет,
И повинемся со всем мы разной воле;
Друг с другом сходствуя всего на свете боле,
Мы видны, движемся, не тронет нас никто,
Тому причина та, что оба мы ни что» [20, с. 147].

В первых трех строчках автором констатируется отличие одного образа от другого, их полная противоположность, что подчеркивается введением в текст антитез «да»/ «нет», «тьма»/ «свет». Но в четвертой строке поэт, напротив, указывает на их общность. Сумароков намеренно использует противоречащие друг другу характеристики: приведенные в начале дифференциальные признаки зашифрованных образов опровергаются введением противоположных оценок – «разны»/ «сходны». Очевидно, что именно антитеза является основным стилистическим и композиционным приемом, позволяющим автору сопоставить изображаемые явления, подчеркнуть одновременно их сходство и различие.

Прием смыслового контраста в сочетании с эмоционально-оценочными эпитетами использован автором загадки для завуалированного описания дождя:

«Обилием богат, а иногда и беден,
Бываю на земле и нужен я и вреден:
Все прячутся меня, когда узрят в пути,
Не может не умыт никто со мной идти,
Хоть в городе меня нечасто почитают,
Но земледельцы все на помощь призывают» [21, с. 138].

Кодирующей части загадки присуща образно-номинативная функция, реализующая свой потенциал с помощью экспрессивной характеристики зашифрованного образа. Описывая природное явление, автор раскрывает взаимосвязь мнения отдельного индивида (читателя) и общепринятого суждения. Особое место в интерпретационном поле загадки отведено анто-

нимичным понятиям «богат» / «беден», «нужен» / «вреден», служащим для иносказательного описания художественного образа. Для более детальной характеристики дождя использован прием смыслового контраста – противопоставление городских жителей и земледельцев, что, несомненно, упрощает процесс отгадывания загадки.

Распространенным стилистическим приемом в творчестве некоторых авторов ставится анафора. Так в загадке А.А. Ржевского о земле она организует ее композиционную структуру. Использование приема единоначатия позволяет поэту указать на дифференциальные признаки зашифрованного образа, который изображен им в нескольких ипостасях: как первооснова бытия, как плодородная почва и как место для захоронения усопших:

«Я прежде всех была и буду после всех,
Причина горестей, причина и утех;
Я всех кормлю, пою, я всех и одеваю;
Я всякого рощу, и всех я погребаю.
И словом всю что есть, везде я и одна,
Но токмо не Творец, а им сотворена» [12, с. 216].

Следует обратить внимание на то, что помимо анафоры автором используется антитеза. Употребление контрастных понятий («прежде»/ «после»; «горести» / «утехи»; «рощу» / «погребаю») позволяет автору воспроизвести отличительные признаки подразумеваемого образа, связанные между собой по смыслу и композиционно. Прием нисходящей градации («кормлю», «пою», «одеваю», «рощу», «погребаю») как бы отражает содержание всего жизненного пути человека – от рождения до смерти. Очевидно, что земля, по мысли поэта, дарует человеку многочисленные блага, но в то же время ассоциируется для него с местом погребения.

Для изображения явлений природы авторы загадок используют оксюморон – стилистическую фигуру, основанную на сочетании контрастных (несовместимых) по значению слов, которые создают новое понятие или представление. Так в загадке Н.М. Яновского о грома и молнии воссоздана динамичная картина природного явления, изображенная через причинно-следственные связи между образами:

«Рождаюсь я на свет, как ночью, так и днем,
И умираю вдруг в рождении своем.
Никто меня не ждет, но я всех посещаю,
И сей незапностью их сильно поражаю.
А тот, кто следует за мной чрез мало время,
Шумит, трещит, ревет, страшит всех смертных плем» [7, с. 233].

Особую смысловую нагрузку «приобретает включенный в текст загадки оксюморон «умираю в рождении», подчеркивающий кратковременность и мимолетность описываемого явления» [18, с. 131]. Наряду с оксюмороном автором введены в текст приемы олицетворения и градации для того, чтобы воспроизвести постепенное нарастание раскатов грома, нарисовать картину разыгравшейся стихии. После нахождения отгадки обучающимся можно предложить найти в тексте все языковые средства выразительности и стилистические фигуры.

В отдельных загадках в качестве средства смысловой организации кодирующей части используется прием лексического повтора. Так в загадке анонимного автора XVIII века о тени лексический повтор служит средством развития семантического и лексического пространства поэтического текста. Повтор одних и тех же слов не только служит связующим звеном интерпретационной части, но и делает ее структуру более логичной. Кроме того, именно прием повтора позволяет поэту акцентировать внимание на наиболее значимых отрезках повествовательной ткани, важных для нахождения правильной отгадки:

«Я от тебя происхожу,
Но на тебя я редко похожу.
Не редко за тобой гоняюсь,
Но редко лбом с тобой толкаюсь
И редко от тебя на миг я отстаю.
Когда ты гонишься за мною,
Спешу перед тобою,
Но редко я тогда, как ты стоишь, стою» [15].

Для создания энигматического образа авторами загадок используется также такой композиционный прием, как параллелизм, подчеркивающий структурную связь двух или более элементов художественного текста. В загадке поэта XVIII века о погребении связь этих элементов заключается в том, что они располагаются параллельно в двух смежных фразах:

«В прекрасный самый день я темен пребываю,
И в мраке жизнь свою всегда препровождаю.
Когда бывает жар, тогда холоден я;
Когда же холодно, то нет теплой меня» [8].

Завершить занятие, посвященное рассмотрению богатства и разнообразия письменной речи, можно анализом текста загадки, содержащей пример такого стилистического средства, как многосоюзие, и в качестве слова-отгадки подразумевающей лексему «загадка»:

«То очень проста, то мудрена,
То преглупа, то пресмышлена,
Брожу по свету всюду я.
Вот вам профессия моя:
Людей серьезных развлекаю,
Детей подчас и развиваю,
Смех вызываю у иных,
Самодовольствие других,
А у иных подчас досаду.
Мне ж все равно: ведь мне не надо
Их и похвал, и одобрений,
И мне равны дурак и гений» [10, с. 65].

Кроме того, следует обратить внимание обучающихся и на другие средства выразительности, применяемые автором загадки (синтаксический параллелизм, эпитеты, антитезы, инверсии), которые позволяют описать дифференциальные свойства зашифрованного образа, не называя его и при этом способствуя его узнаванию.

Таким образом, использование текстов поэтических загадок на занятиях по русскому языку, посвященных изучению таких качеств грамотной речи, как богатство и выразительность, позволит активизировать мысли-

тельную и познавательную активность обучающихся, разовьет навыки логического и образно-ассоциативного мышления, расширит словарный запас, сформирует представления о взаимосвязи языковой и когнитивной картин мира. Система заданий, направленных на

поиск отгадок и нахождение в поэтических текстах средств художественной выразительности (тропов, стилистических фигур и синтаксических приемов), придаст процессу обучения познавательно-эвристическую направленность.

Библиографический список

1. *Введенская Л.А., Черкасова М.Н.* Русский язык и культура речи. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. 384 с.
2. *Голуб И.Б.* Русский язык и культура речи: Учебное пособие. М.: Логос, 2010. 432 с.
3. *Данцев Д.Д., Неведова Н.В.* Русский язык и культура речи для технических вузов. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 320 с.
4. Ежемесячные сочинения. 1755. Ноябрь.
5. *Кокорев А.В.* «Труды разумных общников» (Рукописный журнал Н.А. Львова и др.) // Ученые записки Московского областного педагогического института им. Н.К. Крупской. Труды кафедры русской литературы. М., 1960. Т. 8. Вып. 7. С. 3–46.
6. *Лазутин С. Г.* Поэтика русского фольклора : учеб. пособие для филол. фак. ун-тов. М. : Высш. шк., 1981. 221 с.
7. Лекарство от скуки и забот. 1786. №22.
8. Лекарство от скуки и забот. 1787. Часть I.
9. *Митрофанова В.В.* Русские народные загадки. Л.: Наука, 1978.
10. *Плиссский Н.* Загадки. Кременчуг, 1874.
11. Полезное увеселение. 1761. Май.
12. Полезное увеселение. 1761. Июнь.
13. Русский язык и культура речи: учебное пособие для высшего профессионального образования / Б.Г. Бобылев [и др.]; под научн. ред. д-ра пед. наук, проф. Б.Г. Бобылева. Орел, 2014. 401 с.
14. *Садовников Д.Н.* Загадки русского народа. М.: Современный писатель, 1995.
15. Санкт-Петербургский вестник. 1781. Часть VI.
16. *Соловьева П.* Разгадай-ка! Сборник ребусов, шарад и загадок. Ч.1 СПб: Изд-во «Тропинка», 1910. 62 с.
17. Сочинения и переводы, к пользе и увеселению служащие. 1758. Октябрь. Т. 8.
18. *Струкова Т.В.* Литературная и фольклорная традиция в стихотворных загадках Н.М. Яновского // Ученые записки Орловского государственного университета. 2016. №1 (70). С. 130–133.
19. *Струкова Т.В.* Литературные стихотворные загадки на страницах рукописного журнала «Труды четырех общников» // Ученые записки Орловского государственного университета. 2017. №1 (74). С. 114–120.
20. *Сумароков А.П.* Полное собрание сочинений в стихах и прозе. М., 1787. Т. IX.
21. Уединенный пошехонец. 1786. Ч. 1.

References

1. *Vvedenskaya L.A., Cherkasova M.N.* Russian language and culture of speech. Rostov-on-Don: Phoenix, 2004. 384 p.
2. *Golub I.B.* Russian language and culture of speech: Textbook. M: Logos, 2010. 432 p.
3. *Dantsev D.D., Nefedova N.V.* Russian language and speech culture for technical universities. Rostov n/a: Phoenix, 2002. 320 p.
4. *Yezhemesyachnyye sochineniya.* 1755. November.
5. *Kokorev A.V.* «Trudy razumnykh obshchnikov» (Handwritten journal by N.A. Lvov and others) // Uchenye zapiski of the Moscow Regional Pedagogical Institute. N.K. Krupskaya. Proceedings of the Department of Russian Literature. M., 1960. T. 8. Issue. 7. Pp. 3–46.
6. *Lazutin S.G.* Poetics of Russian folklore: textbook. allowance for philol. fak. Univ. M. : Vyssh. school, 1981. 221 p.
7. *Lekarstvo ot skuki i zabot.* 1786. №22.
8. *Lekarstvo ot skuki i zabot.* 1787. Part I.
9. *Mitrofanova V.V.* Russian folk riddles. L.: Nauka, 1978.
10. *Plissky N.* Riddles. Kremenchug, 1874.
11. *Poleznoye uveseleniye.* 1761. May.
12. *Poleznoye uveseleniye.* 1761. June.
13. Russian language and culture of speech: textbook for higher professional education / B.G. Bobylev [and others]; under scientific ed. Dr. ped. sciences, prof. B.G. Bobylev. Orel, 2014. 401 p.
14. *Sadovnikov D.N.* Riddles of the Russian people. Moscow: Modern Writer, 1995.
15. *St. Petersburg Bulletin.* 1781. Part VI.
16. *Solovieva P.* Guess! Collection of puzzles, charades and riddles. Part 1 St. Petersburg: Path Publishing House, 1910. 62 p.
17. *Sochineniya i perevody, k pol'ze i uveseleniyu sluzhashchiye.* 1758. October. V 8.
18. *Strukova T.V.* Literary and folklore tradition in N.M. Yanovsky's riddles // Scientific notes of the Oryol State University. 2016. No. 1 (70). Pp. 130–133.
19. *Strukova T.V.* Literary poetic riddles on the pages of the handwritten journal «Trudy chetyrekh obshchnikov» // Uchenye zapiski Oryol State University. 2017. No. 1 (74). Pp. 114–120.
20. *Sumarokov A.P.* Complete works in verse and prose. M., 1787. T. IX.
21. *Uyedinnnyy poshekhonec.* 1786. Part 1.

УДК 373.5

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-360-363

ТИХИЙ В.И.

кандидат географических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева
E-mail: tikhii@yandex.ru

КУДИНОВА А.Ю.

учитель географии, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение – Овсянниковская средняя общеобразовательная школа Орловского Муниципального округа Орловской области
E-mail: kudinovaalina2019@yandex.ru

TIKHII V.I.

Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor, Orel State University named after I. S. Turgenev
E-mail: tikhii@yandex.ru

KUDINOVA A.YU.

Geography Teacher, Municipal Budgetary Educational Institution – Ovsyannikovskaya Secondary School of the Oryol Municipal District of the Oryol Region
E-mail: kudinovaalina2019@yandex.ru

ТИПОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ

TYPOLOGY AND ORGANIZATION OF THE PROJECT METHOD IN TEACHING GEOGRAPHY

В данной статье рассматриваются типология и организация проектной деятельности при изучении географии в школьном курсе. Авторами рассмотрены различные классификации учебных проектов, а также на примере авторского проекта показан пример организации проектной технологии в педагогическом процессе.

Ключевые слова: метод проектов, проектная технология, педагогический процесс, передовая педагогическая технология, учебно-познавательная работа, личностно-ориентированное обучение.

This article discusses the typology and organization of project activities in the study of geography in the school course. The authors consider various classifications of educational projects, as well as an example of the author's project shows an example of the organization of project technology in the pedagogical process.

Keywords: project method, project technology, pedagogical process, advanced pedagogical technologies, educational and cognitive work, personality-oriented training.

Развитие современных подходов к организации процесса обучения, происходящее на различных образовательных уровнях, требует от педагога постоянного совершенствования педагогического мастерства и апробацию различных методов педагогического воздействия. Активное развитие педагогических технологий, раскрытие теоретических и методических аспектов их применения позволяют их гармонично встраивать в образовательный процесс. Поэтому в современном мире для учителя важно разрабатывать и внедрять передовые педагогические технологии в учебный процесс.

В педагогической литературе можно встретить большое количество различных формулировок понятия «педагогическая технология». Методисты при обучении географии данные технологии рассматривают в виде проектирования учебного процесса, которое имеет определенный четкий результат, а также способно повысить эффективность процесса обучения [3, с. 6].

В современное время идеи развития педагогических технологий связаны с гуманизацией образования, которая способна создавать условия для самоактуализации и самореализации личности обучающихся [4, с. 38].

В организации учебного процесса особое место занимают передовые педагогические технологии, которые можно рассматривать в виде средства, при помощи которого возможно реализовать новую образовательную парадигму.

Среди передовых педагогических технологий особое место при изучении географии занимает проектная деятельность, которая направлена на получение при-

кладных навыков, а также применения теоретических знаний в работе.

Проектная деятельность является одной из наиболее эффективных форм личностно-ориентированного обучения. В современном мире идея проектного обучения становится центральной в процессе обучения. Метод проектов способен повышать степень самостоятельности и инициативности учащихся, формировать их познавательную деятельность, создавать условия для формирования навыков презентации проекта и ведения диалога [6, с. 185].

Известный педагог А.С. Макаренко считал, что метод проектов обладает большим потенциалом, который способен подготовить учащихся к профессиональной деятельности.

В современной педагогике проектный метод, как правило, принято рассматривать в виде специального организованного взаимодействия учителя с учащимся в ходе исследовательской деятельности, которая, в свою очередь, направлена на достижение конкретного результата.

Для проектной деятельности характерны следующие черты:

- сотрудничество учителя и обучающихся;
- умение использовать знания из разных предметных областей;
- творческая направленность учащихся при реализации проекта;
- ориентация учащихся на практический результат при выполнении проекта.

Существует большое количество разнообразных видов образовательных проектов, разделение которых на отдельные виды происходит в зависимости от содержания, организационной формы, сроков выполнения и характера контактов и т. д.

Классификация учебных проектов по доминирующей деятельности представлена в исследованиях доктора педагогических наук Е. С. Полат, а также в трудах М. А. Петруниной и М. К. Шаленковой, которые утверждают, что среди данных проектов можно выделить пять видов [6, с. 186].

По предметно-содержательной области учебные проекты принято классифицировать на три вида:

1. Монопроекты. Они характеризуются тем, что

они направлены на решения конкретной задачи в определенной предметной области.

2. Межпредметные проекты характеризуются тем, что затрагивают две или три области знаний. Данные проекты достаточно объемные и требуют продолжительную работу над ними. В ходе выполнения межпредметного проекта необходимо создать условия для слаженной работы нескольких творческих групп.

3. Внепредметные проекты характеризуются тем, что работа над ними требует более глубоких знаний в той или иной предметной области, которые выходят за рамки обычного школьного предмета.

В педагогике существует классификация учебных проектов по характеру координации.

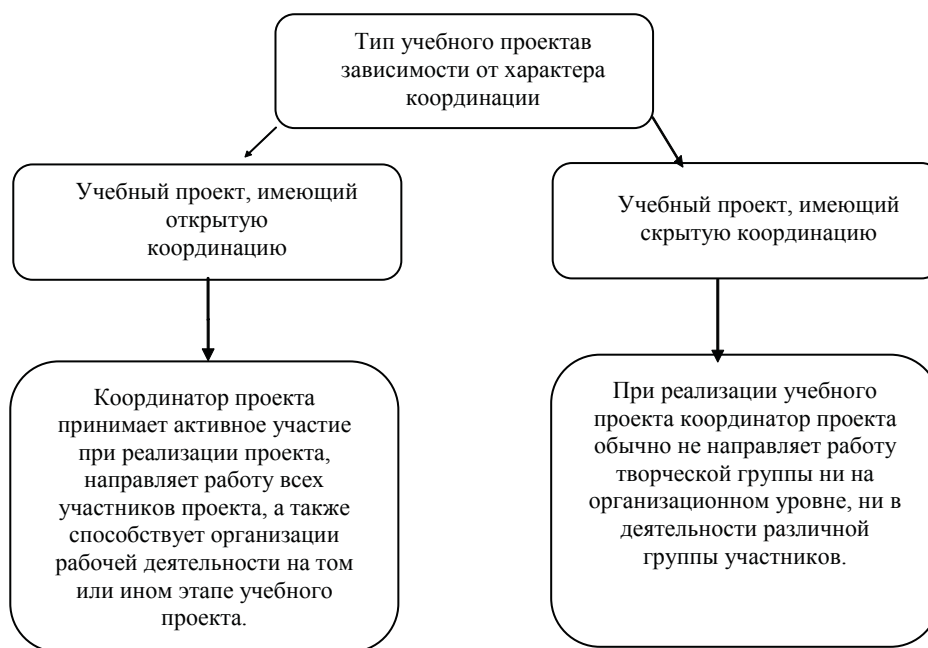


Рис. 1. Классификация учебных проектов по характеру координации

Таблица 1.

Виды проектов по доминирующей деятельности (по Е.С. Полат, М.А. Петруниной, М.К. Шаленковой)

| Классификация проектов | Описание | Форма продукта проектной деятельности |
|--------------------------|--|---|
| Практико-ориентированный | Данный проект, как правило, носит прикладной характер. Обычно направлен такой проект на решение социально-значимых задач. Конечный продукт проекта можно применить в повседневной жизни класса или всей школы. [8, с. 32]. | Учебное школьное пособие и т. д. |
| Исследовательский | Структура проекта похожа на научное исследование, которое, в свою очередь, состоит из обоснования актуальности выбранной темы исследования, постановки цели проекта и его задач, выдвижение гипотез, а также обсуждение полученных результатов. | Статья в журнале, разнообразные справочные материалы по теме исследования и т. д. |
| Информационный | Данный проект, как правило, ориентирован на нахождение и сбор разнообразной информации о каком-либо предмете или объекте, с целью проведения объемного анализа представленных данных, их обобщения и представления для широкой аудитории. | Буклет, видеофильм, справочник и т.д. |
| Творческий | По своей структуре данный проект предполагает творческий нетрадиционный подход к его реализации и презентации. | Модель продукта исследования, выставка и т. д. |
| Ролевой | С точки зрения разработки и презентации проектной работы, ролевой вид проекта является наиболее сложным. В ходе работы над данным проектом, учащиеся способны «примерять» на себя разнообразные роли персонажей. Такая «примерка» ролей необходима для наиболее полного и четкого воссоздания социальных отношений через различную игровую ситуацию. [5, с. 24]. | Различные внеклассные мероприятия, игры-викторины и т. д. |

По количеству участников учебные проекты подразделяются на три вида:

1. Индивидуальный проект, который подразумевает самостоятельную работу учащегося над учебным проектом.
2. Парный проект, подразумевающий работу двух человек.
3. Групповой проект. В этом случае над проектом работает группа учащихся. Обычно количественный состав группы меняется от 3 до 12 человек.

В пособии «Новые педагогические и современные технологии в системе образования» Е. С. Полат раскрывает классификацию учебных проектов по продолжительности выполнения. По мнению автора, учебные проекты разделяются на:

1. Краткосрочные проекты предназначаются для решения какой-либо небольшой проблемы. Работая над данным проектом, учащиеся обращаются к одной единственной области знаний. Очень редко привлекается знания иной предметной области.
2. Проекты средней продолжительности. Работа над данными проектами занимает определенный промежуток времени. Обычно от одной недели до месяца.
3. Долгосрочный проект направлен на решение «глобальной» проблемы. Обычно на работу над данным проектом отводится большое количество времени. Оно длится от одного до нескольких месяцев.

Однако проекты средней продолжительности и долгосрочные проекты содержат либо одну большую проблему, либо несколько маленьких проблем, которые находятся в тесной взаимосвязи. В то же время при групповой работе целесообразно применять активные и проблемные формы обучения, которые формируют познавательные и коммуникативные учебные действия. Поэтому работа над данными проектами занимает продолжительный период времени [7, с. 296].

При реализации любого учебного проекта всю работу можно разделить на пять этапов. (Таблица 2.)

Использование учебных проектов целесообразно применять уже начиная с 5 класса, так как с помощью этого учитель может наиболее детально рассмотреть индивидуальные особенности каждого учащегося, что позволяет ему грамотно выполнить работу по формированию учебных действий. С помощью применения метода проектов урок в школе становится более увлекательным, интересным и запоминающимся для

учащихся.

В 6-7 классах на уроках географии необходимо включать задания, направленные на усвоение общелогических умений, таких как синтез, анализ, сравнение и обобщение.

Для обучающихся 8-9 классов тематика учебных проектов носит более серьезный характер и требует от них более детальной работы с различными источниками информации.

В свою очередь, 10-11 классах наиболее актуальными являются проекты, в которых напрямую прослеживаются метапредметные связи географии с экономикой, обществознанием и социологией. Изучение разных источников информации будет способствовать развитию у учащихся навыков работы с литературой. Работа с проектом формирует абстрактное мышление, логическую память и произвольное внимание [6, с. 188].

Авторы предлагают методическую разработку проекта по географии для 8 класса по теме «Путешествие на Алтай».

Тема проекта «Путешествие на Алтай».

Учебный предмет: география.

Возраст учащихся: 13-14 лет.

Учебный проект по географии в 8 классе на тему «Путешествие на Алтай» содержит в себе информацию о необыкновенно красивых природных видах Алтая. Также проект раскрывает популярные и самые интересные виды туризма, а также разнообразие обилие туристических мест, которые удивляют туристов своим величественным видом.

Цель проекта: Рассказать о наиболее интересных и привлекательных, туристических местах, а также видах отдыха на Алтае, предварительно собрав и проанализировав необходимую информацию по теме проекта.

Задачи проекта:

1. Найти, собрать и проанализировать информацию о красивых природных объектах и различных видах туризма на Алтае.
2. Изучить и рассказать об интересных туристических маршрутах на Алтае.
3. Сделать заключение и сформулировать выводы [6, с. 189].

Результатом учебного проекта может служить как изучение существующих туристических маршрутов на Алтае, так и открытие новых туристических маршрутов.

Вследствии выполнения учебного проекта происхо-

Таблица 2.

Этапы реализации учебного проекта

| Этап работы над проектом | Содержание работы | Конечный результат |
|--------------------------|---|---|
| Подготовительный этап | Определение темы проекта, его целей, задач. | Тема проекта и его цель. |
| Планирование | Определение задач проекта, поиск необходимой литературы по теме проекта, а также составление плана работы над учебным проектом. | Задачи проекта и план работы над ним. |
| Практический этап | Сбор необходимой информации по теме, выявление затруднений, поэтапное выполнение проектных задач. Систематизация полученной информации. | Информация по теме проекта. Достижение цели и выполнение задач проекта. |
| Формулирование выводов | Анализ полученной информации. Формулирование выводов по тематике учебного проекта. Подготовка к презентации проекта. | Выводы по тематике проекта. |
| Презентационный этап | Представление проектной работы, публичное выступление, анализ проделанной работы. | Презентация проекта, оценка результатов. |

дит вовлечение обучающихся в активную и в то же время учебно-познавательную работу, в результате которой происходит формирование компетенций.

Проектная деятельность обучающихся, выступающая в роли основного средства достижения метапредметных результатов, является главным способом достижения результатов, которые предъявляются Стандартом ФГОС [6, с. 185].

Считается, что при выполнении проектной работы у учащихся происходит повышение эффективности учебной деятельности, а также возрастает инициативность и ответственность самих учащихся. Поэтому применение метода проектов в процессе обучения является одним из требований ФГОС нового поколения.

В своем роде проектная деятельность является уникальной и специфичной, так как именно она может наиболее эффективно раскрыть, а затем и использовать творческий потенциал учителя и ученика, объединить их знания, умения и опыт, а также генерировать новые

идеи и решения, которые способны активизировать самостоятельную и научную работу в процессе изучения географии [2, с. 56].

В учебной деятельности проектный метод играет важную роль, прежде всего, для развития личности учащихся.

Таким образом, определяются основные параметры содержания, организации и функционирования для различных типов учебных проектов. Теоретическое и практическое выполнение учебного проекта отражают мысли учителей-географов о том, что проектная технология способна обеспечивать целостность педагогического процесса при обучении географии, а также способна осуществлять обучение, воспитание и развитие учащихся. Необходимо помнить, что проектный метод, при уместном применении, также способствует активной интеграции естественнонаучных, социальных и гуманитарных предметов и технологизации их содержания [1, с. 60].

Библиографический список

1. *Блохин А.Л.* Метод проектов как личностно-ориентированная педагогическая технология: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / А. Л. Блохин. – Ростов-на-Дону, 2005. 154 с.
2. *Зайцев В.С.* Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ // Журнал «Вестник Челябинского государственного педагогического университета». – Челябинск: 2017. №6. С. 52–62.
3. *Иванов Ю.А.* Педагогические технологии в обучении географии / Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» Брест 2008 С. 169.
4. *Катруша Т.А.* Школьное образование, современные педагогические технологии, инновационное обучение / Журнал «Обучение и воспитание: методики и практика» – Воронеж 2015. № 22, С. 37–41.
5. *Петрунина М.А.* Формирование социальной активности обучающегося при подготовке и реализации социально значимых проектов // Вестник Оренбургского государственного университета. 2023 №5. С. 22–26.
6. *Тихий В.И., Кудинова А.Ю., Федяева Т.В.*, Организация проектной деятельности на уроках географии // Геоэкологические проблемы современности и пути их решения: материалы III Всерос. науч.-прак. конференции. Орел: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2021, С. 183–192.
7. *Тихий В.И., Федяева Т.В., Кудинова А.Ю.* Формирование универсальных учебных действий в процессе обучения географии // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. №1. С. 294 – 300.
8. *Шаленкова М.К.* Инновационный подход к созданию развивающей среды на уроках «технология» // Научный поиск – 2015 №3.2. С. 31–32.

References

1. *Blokhin A.L.* The method of projects as a personality-oriented pedagogical technology6 dis. kan. pedagogical sciences: 13.00.01 / A. L. Blokhin. – Rostov-on-Don, 2005. 154 p.
2. *Zaitsev V.S.* Method of projects as a modern teaching technology: historical and pedagogical analysis // Journal «Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University». – Chelyabinsk: 2017. No. 6. Pp. 52–62.
3. *Ivanov Yu.A.* Pedagogical technologies in teaching geography / Educational institution «Brest State University named after A.S. Pushkin» – Brest 2008. Pp. 169.
4. *Katruscha T.A.* School education, modern pedagogical technologies, innovative training / Journal «Education and upbringing: methods and practice» – Voronezh 2015. No. 22, Pp. 37–41.
5. *Petrinina M.A.* Formation of a student’s social activity in the preparation and implementation of socially significant projects // Bulletin of Orenburg State University – 2023. No. 5. Pp. 22–26.
6. *Tikhii V.I., Kudinova A.Yu., Fedyayeva T.V.* Organization of project activities in geography lessons // Geoecological problems of modernity and ways to solve them: materials of the III All-Russian Scientific and Practical conferences. Orel State University, 2021, Pp. 183–192.
7. *Tikhii V.I., Fedyayeva T.V., Kudinova A.Yu.* Formation of universal educational actions in the process of teaching geography // Scientific notes of the Orel State University. 2022. No. 1. Pp. 294–300.
8. *Shalenkova M.K.* Innovative approach to creating a developing environment in the lessons of «technology» // Scientific search – 2015. No.3.2. Pp. 31–32.

УДК 378.004

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-364-366

ТОРГАЧЕВ Д.Н.

кандидат экономических наук, доцент, кафедра автоматизированных систем управления и кибернетики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: d_torgachev@mail.ru

ТОРГАЧЕВ В.Д.

бакалавр направления подготовки 27.03.05 «Инноватика», «МИРЭА – Российский технологический университет»

E-mail: torgachevvlad@mail.ru

TORGACHEV D.N.

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department Automated Control Systems and Cybernetics, Orel State University

E-mail: d_torgachev@mail.ru

TORGACHEV V.D.

Bachelor of training 27.03.05 Innovatika, MIREA – Russian Technological University

E-mail: torgachevvlad@mail.ru

**РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ
СОВРЕМЕННОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ**

**DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY
IN THE CONDITIONS OF MODERN REALITY**

В статье раскрыты основные тенденции развития образовательной среды университета в условиях современной действительности. Рассмотрена доминирующая роль цифровых технологий. Отмечено значение различных субкультур в процессе развития вузов. Сконцентрировано внимание на отдельных аспектах дальнейшего успешного функционирования.

Ключевые слова: образовательной среды университета, цифровые технологии, организационная субкультура, развитие, идентичность.

The article reveals the main trends in the development of the educational environment of the university in the conditions of modern reality. The dominant role of digital technologies is considered. The importance of various subcultures in the development of universities is noted. The attention is focused on certain aspects of further successful functioning.

Keywords: university educational environment, digital technologies, organizational subculture, development, identity.

В современных динамичных условиях технологических и цифровых преобразований, в условиях растущей гармонизации и интеграции большого количества научных открытий и дисциплин, способности предвидеть будущие потребности и тенденции в подготовке специалистов с позиции знаний и профессиональных навыков приобретают несомненное значение, как для образовательной организации, так и для всех заинтересованных лиц.

Слияние цифровых, физических и биологических технологий направленных на совершенствование труда и когнитивной деятельности человека, заставляют лидеров сферы образования направлять свои усилия на внедрение инновационных моделей и образовательных программ, ориентированных на формирование совершенно новых профессиональных навыков и компетенций, направленных на развитие основного производственного фактора – кадрового потенциала.

Особую значимость приобретают технические знания и навыки в области цифровой грамотности и программирования. Умения выдвигать оригинальные идеи, принимать системные и правильно структурированные решения, повышают роль творческих способностей и компетенций. Самые интересные и креативные идеи возникают на стыках нескольких дисциплин и вопросы мульти дисциплинарного образования сегодня достаточно актуальны. Каждый человек в условиях

современной действительности просто обязан самосовершенствоваться, быть готов постоянно развиваться, осваивать новые технологии и компетенции, обладать знаниями и умениями не только в рамкой имеющейся профессии, но и в смежных сферах.

Навыки построения командной работы, коммуникационные способности, которые сегодня играют существенную роль не только в личном, но и в безграничном дистанционном общении, умение мгновенно находить нужную информацию, имеют большую значимость в экономике будущего и заставляют нас развивать свой эмоциональный интеллект. Эмпатия, умение анализировать и дипломатично принимать точку зрения разных собеседников, должны быть направлены на развитие как персональных, так и дистанционных коммуникаций.

Таким образом, для создания успешной конкуренции на рынке труда и повышения кадрового потенциала, образовательные организации должны не только формировать систему обучения и мониторинга знаний и навыков в соответствии с потребностями бизнеса, но и продвигать идею непрерывного самостоятельного образования.

Совершенствование образовательных технологий и методик, совершенствование организационных процессов и информационных систем, обеспечивающих рост и развитие вышеперечисленных компетенций у студентов, не возможно без соответствующих образова-

тельных платформ, которые сегодня являются главным трендом цифровой революции. Цифровые технологии коренным образом изменили нашу повседневную жизнь. Мы совершаем покупки не выходя из дома, слушаем курсы или мастер – классы, заказываем такси, чтобы утром самостоятельно поехать на работу, принимаем участие в видео конференциях и т.п.

Современные университеты должны переориентироваться с руководства карьерными соображениями и условиями финансирования на смелые инновационные программы. При этом стоит отметить, что создавая множество различных онлайн – курсов и предоставляя онлайн – обучение по программам бакалавриата и магистратуры мы ещё не сформировали полноценную образовательную среду. Для этого необходимо включаться в глобальные образовательные платформы, которые будут формировать полноценную картину современного мира. Очень важно чтобы образовательные программы были направлены на создание персонализированных технологических способностей адаптироваться под уровни знаний и потребности студентов. Создавая индивидуальную образовательную траекторию, можно сформировать и развить различные типы мыслительных процессов и усилить вовлеченность студентов в исследовательские группы и проекты.

Ограничения в развитии нового образования могут состоять в нежелании и непонимании нужности и необходимости формирования подобного формата. Часто педагоги противятся новому, тормозя развитие процессов. И главное не потерять границы глобальности и дистанционности. Важно сохранить возможность личного взаимодействия и сотрудничества.

Решение этих проблем возможно через грамотно выстроенную модель смешанного обучения. И действительно самостоятельное изучение теоретической части на онлайн–платформах позволит сэкономить время и ресурсы, а разбор практических подходов в аудиториях с преподавателем повысит интерес к обучению и закрепит полученные знания.

С целью реализации принципа формирования индивидуальной образовательной траектории, развития профессиональных, деловых и личностных качеств, на протяжении всего периода обучения по выбору студентов необходимо организовывать мероприятия научной, воспитательной направленности, а также предусмотреть широкую программу дополнительного образования.

Не следует забывать, что базовые процессы университета плохо поддаются управленческому воздействию. На первый план могут выходить вопросы, связанные с трансформацией образовательной среды через влияние на организационные культуры. Ведь сотрудник – это точка пересечения различных субкультур, актуализируемых в зависимости от ситуации. Причем нужны иногда субкультуры, находящиеся друг с другом в конфликтных отношениях. Эффективное управление в этом случае заключается в том, чтобы не заставлять представителей той или иной субкультуры делать то, что не соответствует нормам деятельности и ценностям поведения этой субкультуры. Кроме того, необходимо соблюдать количественный баланс между представителями разных субкультур в зависимости от того, что нужно университету.

Однако, возникает вопрос – Как убедить сотрудни-

ков делать то, что вы хотите, но при этом, чтобы сотрудники думали, что это их желание? Можно перейти на управление через установку рамок, но количество неправильных действий с точки зрения стратегии развития образовательной среды настолько велико, что отсечь их с помощью установки рамок просто невозможно.

Кроме того, образовательная среда университета должна отличаться своей идентичностью, должна ориентироваться на измеримые результаты. Сегодня вузы, оказавшись в условиях рынка, вынуждены заниматься позиционированием, но делают это зачастую не достаточно неэффективно. Весь процесс позиционирования сводится к дизайну логотипа и работе приемной комиссии, которая ездит по школам, проводит дни открытых дверей и агитирует абитуриентов поступать именно в свой университет. В условиях современной действительности этого конечно недостаточно. Важно понимать, что глобальная конкурентоспособность университета является и мощным фактором внутреннего позиционирования.

Резюмируя все выше сказанное, можно выделить некоторые основные элементы эффективной образовательной среды университета в условиях современной действительности (рисунок 1).



Рис. 1. Основные элементы эффективной образовательной среды университета в условиях современной действительности.

В условиях современной действительности каждый университет сталкивается с различными глобальными вызовами. В первую очередь, руководству необходимо понять, что тот путь, по которому идет университет, может не дать желаемого результата, а приведет (и приводит) к имитации деятельности. Хорошим примером может являться введение системы эффективных контрактов, которые призваны обеспечить выполнение некоторых КПЭ, а не деле научно-педагогические работники очень быстро под них подстраиваются, выполняя их формально. Начинать надо с глубокого анализа происходящих процессов в ВУЗе. Это позволит реализовать «рамочный» подход. И вторым шагом должно стать вовлечение сотрудников в прямое управление с привлечением внешних стейкхолдеров.

Предпочтительным также выглядит управление саморазвитием и концентрация ресурсов на стратегических направлениях деятельности университета. Смысл развития университета должен стать смыслом деятель-

ности (развития) сотрудника.

Еще более важный фактор это качество образования. Если у университета высокий рейтинг, ему легче привлекать хороших студентов и высоко квалифицированный научно-педагогический персонал, что приведет к росту уровня преподавания, станет легче привлекать дополнительное финансирование, повысится уровень научных исследований.

Таким образом, современный университет, являясь сложной структурной единицей, выполняющей образовательные, воспитательные, научные, социальные,

хозяйственные функции, имеет и достаточно сложную систему управления. Главной особенностью развития внутри вузовской образовательной среды является собственная адаптивность. Необходимо уметь раскрывать потенциал своих сотрудников, вместо того, чтобы просто накапливать человеческий капитал. Кроме того, следует отметить, что приоритетным направлением развития образовательной среды университета является тандем из академического образования и цифровых технологий.

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. Образование для сложного общества // Доклад экспертов Global Education Futures и WorldSkills Russia, 2018. https://futuref.org/educationfutures_ru
3. Теория и методология проектного управления инновационным развитием социально-экономических систем (монография) // Под общ. ред. Д.Н. Торгачева, Орел: Госуниверситет–УНПК, 2014. 160 с.
4. Торгачев Д.Н. Развитие эффективных форм сотрудничества университета и работодателя в процессе формирования профессиональных компетенций и трудоустройства выпускников по направлению подготовки 27.03.05 «Иноватика» / Д.Н. Торгачев, В.Д. Торгачев // Ученые записки Орловского государственного университета № 2 (95), 2022. С. 310–314
5. 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
6. Торгачев Д.Н. Менеджмент будущего: современные практики управления / Д.Н. Торгачев, О.А. Благодерова // Кросскультурные аспекты менеджмента в деятельности социально-экономических систем: материалы XIX Международной науч.- практ. конф., 11–12 апреля 2022 г. / Орловск. гос. ун-т имени И.С. Тургенева; [редкол.: И. А. Тронина и др.].– Орёл: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2022. 511 с.

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. 2Education for a complex society//Report by experts from Global Education Futures and WorldSkills Russia, 2018. https://futuref.org/educationfutures_ru
3. Theory and methodology of project management of innovative development of socio-economic systems (monograph)//Under the general editor. D.N. Torgacheva - Oryol: State University-UNPK, 2014. 160 p.
4. 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.
5. Torgachev D.N. On the issue of project management of educational systems/D.N. Torgachev, V.D. Torgachev//Scientific notes of Oryol State University No. 3 (96), 2022. Pp. 260–263.
6. Torgachev D.N. Management of the Future: Modern Management Practices/D.N. Torgachev, O.A. Blagoderova//Cross-cultural aspects of management in the activities of socio-economic systems: materials of the XIX International Scientific Project. conf., April 11-12, 2022/Oryol. state. Un named after I.S. Turgenev; [Ed.: I.A. Tronin and others]. Orel: OSU named after I.S. Turgenev, 2022.. 511p.

УДК 377.112.4

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-367-370

ЧЕРНИКОВА С.М.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра живописи, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: myrzin13@rambler.ru

ЯГУПОВА Т.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра живописи, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: sermarsel@bk.ru

ОЧИЛОВ Ф.Э.

кандидат технических наук, доцент, кафедра изобразительного искусства и инженерной графики, Каршинский государственный университет

E-mail: ochilov-farkhod@mail.ru

CHERNIKOVA S.M.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Painting, Orel State University

E-mail: myrzin13@rambler.ru

YAGUPOVA T.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Painting, Orel State University

E-mail: sermarsel@bk.ru

OCHILOV F.E.

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Fine Arts and Engineering Graphics, Karshi State University

E-mail: ochilov-farkhod@mail.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКЕ

THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF THE INDIVIDUAL IN THE PROCESS OF LEARNING ENGINEERING GRAPHICS

В статье рассматриваются вопросы развития и формирования творческого мышления личности в процессе обучения Инженерной графике, а так же рассматривается структура занятий направленная на развитие креативности учащихся. Предлагаемые примеры графических заданий по Инженерной графике, содержат проблему, раскрывают новые стороны изучаемого объекта на основе анализа исходных данных, максимально приближают обучающихся к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мышление, творчество, способности, личность, Инженерная графика, проект, чертёж.

The article deals with the development and formation of creative thinking of the individual in the process of teaching Engineering graphics, as well as the structure of classes aimed at developing the creativity of students. The proposed examples of graphic tasks in Engineering Graphics contain a problem, reveal new aspects of the object under study based on the analysis of the initial data, and bring students as close as possible to their professional activities.

Keywords: thinking, creativity, abilities, personality, engineering graphics, project, drawing.

В настоящее время одной из главных задач профессионального образования является не только развитие профессиональных способностей будущего специалиста, но и развитие личностных качеств. Основной задачей обучения является воспитание всесторонне развитой личности, способной нестандартно мыслить, разрабатывать и внедрять новые технологии. Поэтому в настоящее время актуальной задачей профессионального образования является совершенствование процесса обучения учащихся, обладающих высоким уровнем умений и знаний в определенной профессиональной деятельности.

Способность к созданию новых креативных идей всегда ценилось в профессиональной деятельности художников и дизайнеров. Развитие творческих способностей учащихся является основной целью в процессе обучения. Творчески мыслящий человек способен генерировать идеи и развивать человеческую цивилизацию. Поэтому основной задачей обучения является развитие в личности творческого мышления и воображения. Для того чтобы правильно организовывать обучение необходимо сформулировать основные понятия: творчество, творческие способности, творческое мышле-

ние, творческая активность, образно-пространственное представление и только после этого, приступать к непосредственно, к процессу обучения.

Совокупность физических и психических качеств личности определяет способность к творчеству. Психологи разделяют способности на общие и специальные. К общим способностям относятся, например способность к обучению, интеллект и т.д. К специальным способностям относятся способности к определенному виду деятельности. Так, например понимание цвета, композиции необходимы для развития художественных способностей художников и дизайнеров.

Врожденные способности проявляются и развиваются в деятельности личности, сами по себе природные задатки не превратятся в талант. Необходимо постоянно развивать специальные способности в процессе обучения и воспитания.

Для творческой личности характерно не традиционное мышление, которое отличается от стандартного и логического мышления. Исследователь Э. де Боно называет креативное мышление латеральным, Дж. Гилфорд дивергентным, Т. Бьюзен радиантным, Д. Халперн критическим. Один из первых психологов, который опи-

сал творческий тип мыслительной деятельности, был Дж. Гилфорд, особенность дивергентного мышления заключается в том, что оно ориентировано на множество путей решения проблемы. Современные, Российские педагоги, работающие в области художественного образования, так же отмечают основной целью обучения – развитие творческих способностей учащихся средствами искусства. «Теоретические вопросы активизации творческой деятельности освещаются в психолого- педагогических научных работах В.С. Кузина, Н.Н. Ростовцева, Е.В.Шорохова, Н.С. Боголюбова и др. Эти ученые отмечают, что изобразительная деятельность и художественный труд являются благоприятными для развития основных компонентов творческих способностей – интеллектуальной инициативы, поисковой активности и направленности на самосовершенствование и совершенствование окружающего мира» [7, с. 289].

Для того, чтобы процесс обучения художественным и проектным дисциплинам был направлен на развитие творческого потенциала личности, необходимо разобраться в некоторых аспектах психологии, затрагивающих понятия творческого мышления и образного представления.

Творческую личность характеризует особенная умственная деятельность. Это – гибкость мышления, смещение фокуса восприятия, опора на образ, ассоциативность. Без вышеперечисленных качеств личности, не возможно создавать произведения искусства, быть успешным дизайнером, художником, скульптором. Рассмотрим перечисленные характеристик умственной деятельности подробнее:

- Гибкость мышления – умение искать новые и эффективные пути решения проблемы, уметь отказываться от неудачных способов решения задач, быстро переключаться с проблемы на проблему.
- Смещение фокуса восприятия – способность личности посмотреть на проблему с другой стороны, не общепринятого и традиционного ракурса.
- Опора на образ – творческое мышление носит образный характер, новая идея возникает как яркий, объемный образ и лишь потом начинает делиться на способы его воплощения.
- Ассоциативность – между информацией, хранящейся в памяти, устанавливаются связи – ассоциации к поставленным целям и задачам.

Логическое мышление тесно связано с творческим мышлением, без логического мышления творческая идея может остаться только на этапе замысла, с помощью логического мышления мы сможем проверить правильность найденного решения. Творческая деятельность невозможна без специальных способностей. Кроме того, что художник или дизайнер придумал, нужно уметь воплотить свои идеи в реальную жизнь. Воплощая в жизнь свои образы, личность обращается к специальным способностям, для художника это знание композиции, цветоведения, умение работать с материалом, это те навыки и способности которые мы получаем в процессе обучения, мастерство которому мы учимся всю свою жизнь. И только после того как личность овладевает конкретными видами деятельности, она может перейти на более высокую ступень творчества. При не достаточном уровне развития специальных способ-

ностей творческий потенциал личности не реализуется и не раскрывается полностью. Творческие идеи так и могут остаться не воплощенными в жизнь и это, часто приводит к тому, что потребность к творчеству угасает, поэтому основная задача обучения является постоянная мотивация обучающихся к творческому процессу. На занятиях живописью, рисунком, композицией, а так же в процессе изучения проектных и технических дисциплин, необходимо организовать и спланировать методику обучения таким образом, чтобы учащиеся постоянно были вовлечены в творческий процесс, развивали образное мышление и творческое воображение.

Творческая личность должна обладать не только врожденными способностями и задатками, в какой либо области деятельности, но и иметь высокий уровень творческой активности. У человека должна быть развита потребность к творчеству, психологи и педагоги выделяют три уровня творческой активности:

- Стимульно-продуктивный. Такой метод творческой активности позволяет личности успешно решать поставленные задачи, но для выполнения такой активности необходима мотивация в виде приказа, необходимости заработка и т.д. В таком случае увлеченность и познавательный интерес отсутствует, личность использует уже готовые методы и способы для решения поставленной проблемы. Такой уровень творческой активности не исключает нахождение новых, нестандартных решений, но обычно личность в дальнейшем будет использовать полученный способ решения задачи не один раз, не пытаясь найти еще какие либо новые способы решения проблемы. К такому методу творческой активности можно прибегать в начале обучения, когда обучающимся необходимо дать основные знания и понятия в конкретной учебной дисциплине. В дальнейшем, в процессе развития профессиональных качеств, личность сможет опираться на готовые схемы решения задач, но в то же время, предлагать новые творческие идеи и пути решения выдвинутых проблем.

- Эвристический уровень. Этот уровень творческой активности опирается на уже известные для личности способы решения задачи, но его деятельность не сводится к применению знакомых правил и приемов, личность пытается найти новые более совершенные методы и способы для решения поставленной проблемы. Традиционные способы решения, личность, старается усовершенствовать и посмотреть на проблему под новым ракурсом. Эвристический уровень творческой активности позволяет человеку сделать новые изобретения и найти нестандартные формы решения поставленных задач. Этот уровень творческой активности применяется в педагогике уже на более высоком уровне развития личности, когда основы теории и практики заложены в процессе обучения, и личность готова применить новый опыт творческой деятельности, опираясь на базовые знания.

- Креативный уровень. Умение личности формулировать и находить проблему, это отличие креативного уровня творческой активности от всех предыдущих уровней. Личность, обладающая данным видом активности способна на исследовательскую деятельность, при этом процесс создания нового занимает человека полностью, отвлекая его от всех остальных видов деятельности. Данный уровень развития творческой актив-

ности обучающихся считается самым высоким. Это и есть основная цель всего процесса обучения, развить творческую, нестандартно мыслящую личность.

Не смотря на то, что Креативный уровень развития творческой активности является самым высшим, наиболее продуктивным для развития личности и общества в целом является Эвристический уровень. Каждый уровень развития творческой активности стимулирует деятельность друг друга. Сначала Креативный уровень рождает идею, затем Эвристический уровень додумывает решение поставленной проблемы, а Стимульно-продуктивный уровень воплощает в реальность.

Психологи выделяют несколько уровней творческой одаренности, за основу этой теории взяли теорию дивергентного мышления Дж. Гильфорда.

- Способность поставить проблему.
 - Продуктивность мышление (большое количество идей).
 - Семантическая гибкость мышления.
- Переключение мыслительной деятельности от одной проблемы к другой, включение в процесс различных знаний и умений.
- Оригинальность мышления. Нестандартные, оригинальные, новые способы и решения к поставленной задаче.
 - Способность усовершенствовать и менять назначение объекта.
 - Легкость и скорость мышления.

Любые творческие способности развиваются в деятельности, овладевая навыками и умениями, личность тренирует свои мыслительные способности.

В процессе подготовки профессиональных кадров необходимо развивать креативное мышление, способность личности к нестандартному, творческому мышлению. Одним из средств развития творческого мышления является способность к поиску новых идей, саморазвитию и стремлению изобретать. Одной из основных дисциплин направленных на развитие творческого мышления, образного и пространственного воображения является Инженерная графика. Структура занятия направленная на развитие креативности учащихся должна базироваться на мотивации. Графические задачи, предлагаемые преподавателем должны содержать проблему, раскрывать новые стороны изучаемого объекта на основе анализа исходных данных, содержание проблемной задачи должны быть максимально приближены к профессиональной деятельности. Мыслительная деятельность в Инженерной графике задействует иллюстративные представления, так как основным понятием в данной дисциплине является «чертеж» (графическое изображение изделия). Понятие «пространственное мышление» часто используется в методике преподавания Инженерной графики, разберемся, что подразумевается под этим понятием – вид умственной деятельности, который обеспечивает создание пространственных образов в процессе решения практических и теоретических задач. Процесс формирования пространственного мышления происходит на всех этапах обучения и развития личности, может быть направлен на индивидуальную и профессиональную специфику.

Пространственное мышление формируется с помощью воображения и основывается на зрительных

образах, путем представления объекта. Воображение – главная составляющая в умении строить и читать чертеж. Овладение правилами построения объемных изображений в курсе инженерной графики необходимо студентам для выполнения и чтения чертежей. При создании чертежа детали необходимо определить количество видов, порядок нанесения размеров, технологию изготовления детали по чертежу и т.д. При чтении чертежа происходит обратная связь, по чертежу необходимо представить, как выглядит та или иная деталь, ее конструкция, размеры, представлять, как она эксплуатируется в реальных условиях. Для решения всех перечисленных задач, у студента должно быть развито творческое воображение и пространственное мышление.

При выполнении заданий на эскизирование, студенту необходимо дополнять свои представления конструктивными элементами (шпонки, пазы, проточки и т.д.), для этого, словесного объяснения всех этих конструкций не достаточно, необходимо применить иллюстративный материал. В учебном процессе дисциплины «Инженерная графика» дидактический материал делят на группы:

1. Материал подается в виде образного представления объекта в описательной, словесной форме. Не большая эффективность данного способа заключается в том, что не у всех студентов достаточно развит кругозор и объемно-пространственное мышление.
2. Модели и макеты изучаемых объектов. Недостатки данного способа передачи информации, это недостаточное количество макетов и моделей в наличии у преподавателя.
3. Плакаты, изображения, рисунки т.д. Недостаток таких изображений в том, что они не показывают динамику явлений и действия объекта.
4. Мультимедийные и компьютерные технологии на данном этапе самые эффективные, так как они могут передать большой объем иллюстративного материала и показать объекты в динамике.

«В последнее время для наглядности все чаще используют компьютерные технологии, которые позволяют не только преподнести визуальную информацию студентам, но и дают возможность им самим принимать участие в создании чертежей, дидактического материала к занятиям с использованием программ Компас-3D, ArchiCAD. Главными особенностями ArchiCAD (графический пакет программ от компании Graphisoft) являются: встроенная технология “виртуальное здание”, возможность создания сметных строений и чертежей, а также презентаций фотореалистичных проектов. При работе в программе создается не отдельный чертеж, а полная документация по зданию, этажность сечения, фасады, используемые материалы, изделия, возможно создание строительно-технической документации. Программа Компас 3D предназначена для выполнения машиностроительных, строительных чертежей, построения 3D моделей. Она, благодаря простоте освоения и в то же время широким возможностям для проектирования, на сегодняшний день является одной из наиболее популярных CAD-программ на российском рынке, основными направлениями ее применения являются машиностроение и строительство» [6, с. 255–256].

Умение представлять объекты в пространстве спо-

способствует развитию у учащихся памяти, мышления, внимания и восприятия. Эти психические функции обеспечивают овладение знаниями по многим учебным дисциплинам.

В результате освоения дисциплины «Инженерная графика» обучающиеся должны уметь:

- Читать и выполнять технологические схемы, технические рисунки, рабочие и сборочные чертежи деталей, узлов.

- Решать графические задачи.
- Знать основные методы и приемы проецирования, способы графического представления объектов.

В ходе проведения занятий по «Инженерной графике» необходимо создать условия для реализации различных методов и приемов обучения, направленных на развитие пространственного мышления учащихся. Для этого рекомендуется использовать следующие приемы обучения:

- решение графических задач в виде тестов;
- использование наглядных пособий в виде моделей, чертежей, презентаций;
- воспроизведение по памяти деталей, мысленное расчленение их на отдельные геометрические тела и отдельные элементы;
- изготовление учащимися моделей и макетов с применением разверток;
- решение творческих задач и проектов с применением элементов конструирования;
- участие студентов в научно-исследовательской деятельности;
- использование информационных компьютерных технологий;
- самостоятельная работа учащихся.

В процессе подготовки специалистов в области изобразительного искусства и дизайна, дисциплина «Инженерная графика» тесно связана с дисциплинами художественного цикла. Методика преподавания дис-

циплины «Инженерная графика» должна иметь тесную связь с профильными дисциплинами, такими как дизайн, живопись, рисунок, композиция, проектирование, конструирование. Как уже было сказано выше, «Инженерная графика» способствует развитию творческого воображения и образного мышления, без которых художник не может заниматься своей профессиональной деятельностью. Поэтому так важно при подготовке к занятиям, разработать программу дисциплины с учетом интересов обучающихся к своей будущей профессии. Постоянно необходимо проводить параллели и взаимосвязь дисциплины «Инженерная графика» с основами рисунка, с правилами построения композиции, с процессом создания дизайнерских объектов и изделий. Способность не только креативно мыслить и создавать новые объекты, но и грамотно оформлять проектные чертежи и документацию к созданным дизайнерским разработкам и проектам – является основной задачей обучения дисциплины «Инженерная графика».

В последнее время, с развитием современных компьютерных и информационных технологий, обучающиеся все реже используют традиционные графические навыки. В процессе создания дизайнерских проектов, обучающиеся редко применяют практические навыки рисования и черчения, что способствует утрате мелкой моторики рук и восприятия изображения в глазомерном масштабе. Это не может не отражаться на развитие образного мышления личности, поэтому обучающимся на занятиях по дисциплине «Инженерная графика» необходимо предлагать выполнение заданий не только в компьютерных программах, но и использовать традиционные способы выполнения чертежей.

Методически грамотное использование и сочетание традиционных и современных средств обучения позволяет достичь максимальных успехов в подготовке высококвалифицированных специалистов в различных областях профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Аббасов И.Б.* Создаем чертежи на компьютере в AutoCAD 2007/2008: учеб. пособие : рек. УМО. М.: ДМК Пресс, 2008. 136 с., ил.
2. *Болтухин А.К.* Инженерная графика. 2-е издание, перераб. и доп. М.: Изд-во МГТУ им. Баумана, 2010. 520 с., ил.
3. *Ефремов Г. В., Ньюкалова С.И.* Инженерная и компьютерная графика на базе графических систем: учебное пособие (гриф УМО). Издательство: Тонкие наукоемкие технологии (ТНТ), 2014. 256 с.
4. *Осипова С.И., Ерцкина Е.Б.* Формирование проектно-конструкторской компетентности студентов – будущих инженеров в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. 2007. № 6. С. 30–35.
5. *Черникова С.М.* Методики активации мышления, применяемые в практике преподавания дизайна // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. №3 (66). С. 280–281.
6. *Черникова С.М.* Лекция-визуализация в преподавании «Инженерной графики» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. №1 (70). С. 255–256.
7. *Ягупова Т.А.* Художественное образование как основное средство, влияющее на формирование личности ребенка // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009 № 1(31) с. 289–291

References

1. *Abbasov I.B.* Create drawings on your computer in AutoCAD 2007/2008: Textbooks: rec. UMO. M.: DMK Press, 2008. 136 p., ill.
2. *Boltuhin A.K.* Engineering graphics. 2-nd Edition, Revised. and add. Moscow: Publishing House of the MSTU Bauman, 2010. 520p, ill.
3. *Efremov G.V., Nyukalova S.I.* Engineering and Computer Graphics-based graphics systems: Textbook (neck EMA). Publishing: Thin High Tech (TNT), 2014. 256 p.
4. *Osipova S.I., Ertskina E.B.* Formation of the design competence of students – the future engineers in the educational process // Modern problems of science and education. 2007. № 6. Pp. 30–35.
5. *Chernikova S.M.* Methods of activation of thinking, used in practice of teaching design // Scientific notes of Orel State University. Series: “Humanities and social science.” 2015. No. 3 (66). Pp. 280–281.
6. *Chernikova S.M.* Lecture - visualization in teaching «Engineering graphics » // Scientific notes of Orel State University. Series: “Humanities and social sciences.” 2016. №1(70). Pp. 255–256.
7. *Yagupova T.A.* Art education as the main means influencing the formation of the child’s personality // Scientific notes of the Oryol State University. Series: Humanities and social sciences. 2009 No. 1(31) Pp. 289–291.

ЧЕЧЕНИХИНА О.С.

доктор биологических наук, профессор, кафедра биотехнологии и пищевых продуктов, Уральский государственный аграрный университет

E-mail: olgachech@yandex.ru

СМИРНОВА Е.С.

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, кафедры биотехнологии и пищевых продуктов, Уральский государственный аграрный университет

E-mail: ekaterina-kazantseva@list.ru

СИНЬКО В.Н.

старший преподаватель кафедры философии, Уральский государственный аграрный университет

E-mail: vsinko71@mail.ru

CHECHENIKHINA O.S.

Doctor of Biological, Professor, Department of Biotechnology and Food Products, Ural State Agrarian University

E-mail: olgachech@yandex.ru

SMIRNOVA E.S.

Candidate of Agricultural, Associate Professor, Department of Biotechnology and Food Products, Ural State Agrarian University

E-mail: ekaterina-kazantseva@list.ru

SINKO V.N.

Senior Lecturer of the Philosophy Department, Ural State Agrarian University

E-mail: vsinko71@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКОВ ЗДОРОВОГО ПИТАНИЯ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

FORMING HEALTHY EATING HABITS IN STUDENTS THROUGH PROJECT ACTIVITIES

Сохранение здоровья молодого поколения всегда было одним из главных национальных приоритетов. В настоящее время здоровье детей является одной из глобальных проблем общества. Проектная деятельность школьников, направленная на изучение вопросов качества продуктов питания, помогает юным исследователям глубже погрузиться в тему правильного питания, своими руками провести анализ качества продуктов и таким образом способствует формированию у них навыков здорового питания.

Ключевые слова: проектная деятельность, рацион, здоровое питание, система питания, требования к обеспечению питания.

Preserving the health of the younger generation has always been one of the main national priorities. Currently, children's health is one of the global problems of society. The project activity of schoolchildren aimed at studying food quality issues helps young researchers to dive deeper into the topic of proper nutrition, analyze the quality of products with their own hands and thus contributes to the formation of healthy eating skills in them.

Keywords: project activities, diet, healthy eating, nutrition system, nutritional requirements.

По данным экспертов в области гигиены и здоровья детей и подростков, заболеваемость среди школьников растет год от года. При этом многие заболевания детей обусловлены не столько школьной нагрузкой или генетикой, а сколько неправильным пищевым поведением. К таким недугам относятся ожирение, диабет, пищевая аллергия, кариес, гастрит и др.

Ф.В. Хузиханов и А.А. Мустафаева считают, что на текущем этапе формирования и развития общества немаловажной для государства задачей выступает вопрос о сохранении здоровья детей школьного возраста. По данным Минздрава России, в разных возрастных группах школьников на первом месте по распространенности стоят болезни органов пищеварения. При этом максимально выраженный рост заболеваемости болезнями органов пищеварения отмечается у детей школьного возраста. На возникновение заболеваний органов желудочно-кишечного тракта у детей в значительной степени влияет нерациональная организация школьного питания [14, с. 90; 12, с. 283–284].

«Российская Федерация имеет богатую историю развития системы школьного питания, которая всегда рассматривалась как одна из важных задач в сохранении

здоровья подрастающего поколения и является основой национальной безопасности государства» [1, с. 7–12].

Ретроспективный анализ становления и развития системы школьного питания позволяет понять, насколько последовательно решалась проблема здоровья детей.

Система школьного питания берет свое начало еще в дореволюционной России. Известно, что в середине XVIII века в открытых при императрице Елизавете Петровне гимназиях воспитанникам полагался небольшой кусок белого хлеба. После трех уроков был предусмотрен завтрак стоимостью пять копеек (этого хватало на присоленную сверху булочку, три кусочка колбасы и стакан чая). Бесплатным завтрак был только у самых бедных учеников. На Бестужевских женских курсах завтрак состоял из двух блюд и обед из трех.

По воспоминаниям друга А.С. Пушкина Ивана Пущина обед лицеистов в Царском селе состоял из трех блюд (по праздникам четыре). «За ужином два... При утреннем чае – крупитчатая белая булка, за вечерним – полбулки. В столовой, по понедельникам, выставлялась программа кушаний на всю неделю. Сначала давали по полустакану портеру за обедом. Потом эта английская система была уничтожена. Мы ограничива-

лись квасом и чистой водой...» [11, с. 60–100].

«В морском кадетском корпусе кормили превосходно: хлеб великолепный, порции большие и можно было попросить. Щи или каша с куском говядины, жаркое – говядина и гречневая каша с маслом, в праздники – пирожные, оладьи с медом и проч., квас отличный, какого после не случалось пить» [13]. В Пажеском корпусе обед и ужин камер-пажей состоял из пяти блюд, которые доставляли из дворца.

В это время школьное питание было преобразовано и в каком-то смысле модернизировано, но связано это было опять же не с повышенным интересом к здоровью детей, а скорее с тем, из какой семьи был воспитанник [15, с. 142–148].

Автором детального исследования становления системы советского школьного питания, начиная с 1917 года, является А. Р. Давыдович. В рамках работы «Школьное питание: уроки истории» рассмотрены основные этапы формирования и совершенствования системы школьного питания в СССР, осуществлен анализ работы по организации питания детей советским правительством в течение 1917–1950 годов, показаны отличительные черты и особенности новых прогрессивных форм организации питания школьников в 1951–1992 годы.

На этапе становления и формирования системы школьного питания (с 1917 по 1950 годы) в тяжелейших условиях Гражданской и Великой Отечественной войн, послевоенной разрухи, экономического кризиса, дефиците кадров, материальных средств в работе по созданию школьной системы питания были достигнуты значительные успехи. Впервые в истории России систематизированы данные о состоянии качества питания в детских учреждениях.

На втором этапе «Организация рационального питания учащихся и внедрение новых прогрессивных форм обслуживания (1951–1992 гг.)» автор акцентирует внимание на том, что именно в этот период были заложены основы современной системы школьного питания: разработаны документы (организационные, нормативно-правовые), сформулированы основные направления рационального и сбалансированного питания школьников, определены меры социальной поддержки отдельных категорий обучающихся в части обеспечения их бесплатным и льготным питанием, создана материально-техническая база школьных пищеблоков [3, с. 87–102].

В настоящее время правильное и полноценное питание учащихся образовательных учреждений имеет также существенное значение в предупреждении возникновения пищевых болезней, для сохранности и поддержания их здоровья и высокой работоспособности. Большое внимание в питании отводится вопросам соблюдения установленных норм физиологических потребностей организма в пищевых веществах и энергии [4, с. 115–117; 9].

Питание в школе – важнейший элемент высококачественного образования для детей. Обучающиеся начальной, средней и старшей школы из-за высокой активности на уроках и переменах должны получить значительное количество питательных веществ. И это возможно за счет горячего питания.

Содержание калорий, энергии и витаминов в про-

дуктах для детей-школьников должно максимально отвечать потребностям растущего организма. В связи с чем в образовательных учреждениях следует предусмотреть для школьников первые и вторые блюда, а также несколько полдников [8; 2, с. 137].

Л.М. Медведь с рядом ученых провел исследование среди учащихся образовательных учреждений Москвы, целью которого было выяснить, правильно ли питаются школьники. В ходе исследования было установлено, что около 40% школьников не придерживаются режима питания.

Как отметили авторы работы, игнорирование приема пищи в большей степени свидетельствует не о реальной нехватке времени, а о неумении и отсутствии желания распределять собственное время. Регулярность употребления таких важных для поддержания пищевого статуса продуктов, как мясо, молоко и молочные продукты, а также фрукты и овощи, в целом оценивалась положительно. Большинство старшеклассников (88,5 %) употребляли мясо и мясные продукты ежедневно или 2-3 раза в неделю. В то же время 9,8 % из рассматриваемой группы заявляли, что употребляют данные виды продуктов редко, а 2,2 % – вообще никогда. Примерно такое же соотношение ответов наблюдалось и на вопрос о частоте потребления молока и молочных продуктов. Овощи и фрукты ежедневно употребляют 95,5% опрошенных, 4,6 % – редко и 0,4 % – никогда. А вот частота потребления рыбных продуктов была меньше, в сравнении с продуктами из мяса. Как показали данные исследования, проведенного коллективом ученых, 37,6 % участников опроса каждый день потребляли булочки, пирожные, чебуреки, фастфуд – более 20 %, а энергетические напитки – свыше 5%. Из напитков в повседневном рационе доминировал чай – 65,5 %, минеральная вода – 49,9 % и кофе – более 35% [10, с. 78; 16, с. 9].

М. П. Могильный и В. Н. Иванова дополняют результаты исследований и других авторов и указывают на то, что немаловажное значение в рационах питания школьников должно отводиться тем продуктам, которые отличаются существенным уровнем витаминов, минеральных веществ и пищевых волокон. С этой целью авторы рекомендуют расширять ассортимент школьных столовых за счет их обогащения. Поэтому они обращают внимание на то, что при включении обогащенных продуктов и готовых блюд в рацион питания детей и подростков необходимо контролировать их содержание в рационе. Более целесообразно, по мнению авторов, использовать в качестве обогатителей овощи, фрукты и продукты переработки. Включение таких продуктов в рацион позволит улучшить здоровье и снизить заболеваемость [6, с. 54–61].

К самым важным требованиям, связанным с организацией и обеспечением питания школьников, относят:

- соответствие нормам обеспечения качества и безопасности, срокам годности пищевых продуктов и сырья, поступающих в столовую;
- осуществление технологического надзора по принципам HACCP;
- осуществление лабораторного контроля качества и безопасности выпускаемой продукции в соответствии с утвержденной номенклатурой, объемом и периодичностью выполнения лабораторно-инструментальных исследований [7].

Помимо множественных усилий специалистов в целях организации правильного питания школьников, роль педагогов и семьи в данном направлении также очень важна. Формированием у школьников навыков здорового питания могут и должны заниматься учителя, наставники, родители.

Одним из методов расширения знаний в той или иной области, формирования, отработки навыков и умений является проектная деятельность школьников.

Цель нашей работы заключалась в изучении возможности формирования у школьников навыков здорового питания через проектную деятельность.

Работа проводилась среди учеников МАОУ лицей № 100 города Екатеринбург в 2021–2022 учебном году в рамках областного проекта «ПРО100 питание». Данный проект реализован при поддержке Министерства образования и молодежной политики Свердловской области; Свердловского областного родительского комитета; Свердловского областного отделения Общероссийской общественной организации «Национальная родительская ассоциация социальной поддержки семьи и защиты семейных ценностей»; Свердловской региональной общественной организации «Форум женщин Урала».

В исследовании принимали участие школьники и педагоги школы. Работа проводилась в несколько этапов (таблица 1).

Таблица 1.

Этапы проведения исследований

| № этапа | Наименование этапа | Дата реализации этапа |
|---------|--------------------|----------------------------------|
| 1 | Подготовительный | октябрь – декабрь 2021 г. |
| 2 | Внедренческий | декабрь 2021 г. – апрель 2022 г. |
| 3 | Аналитический | апрель – май 2022 г. |

В подготовительный период проведена организационная работа по набору участников, формулировке проектных задач и анализу теоретического материала.

В период внедренческого этапа проведено анкетирование школьников, обработаны его результаты. В это же время реализована работа по созданию со школьниками научных проектов, касающихся тематик здорового питания. В анкетировании школьников, которое проводили онлайн с помощью Google форм, принимали участие 262 школьника 5–11 классов.

Научные проекты с учащимися 8–11 классы создавались по оценке качества сырья и продуктов питания под руководством ученых из числа экспертов Студии научного проектирования «СОЛЬ» (г. Екатеринбург) [5].

Аналитический этап позволил подвести итоги проекта «ПРО100 питание» и определить дальнейшие перспективы.

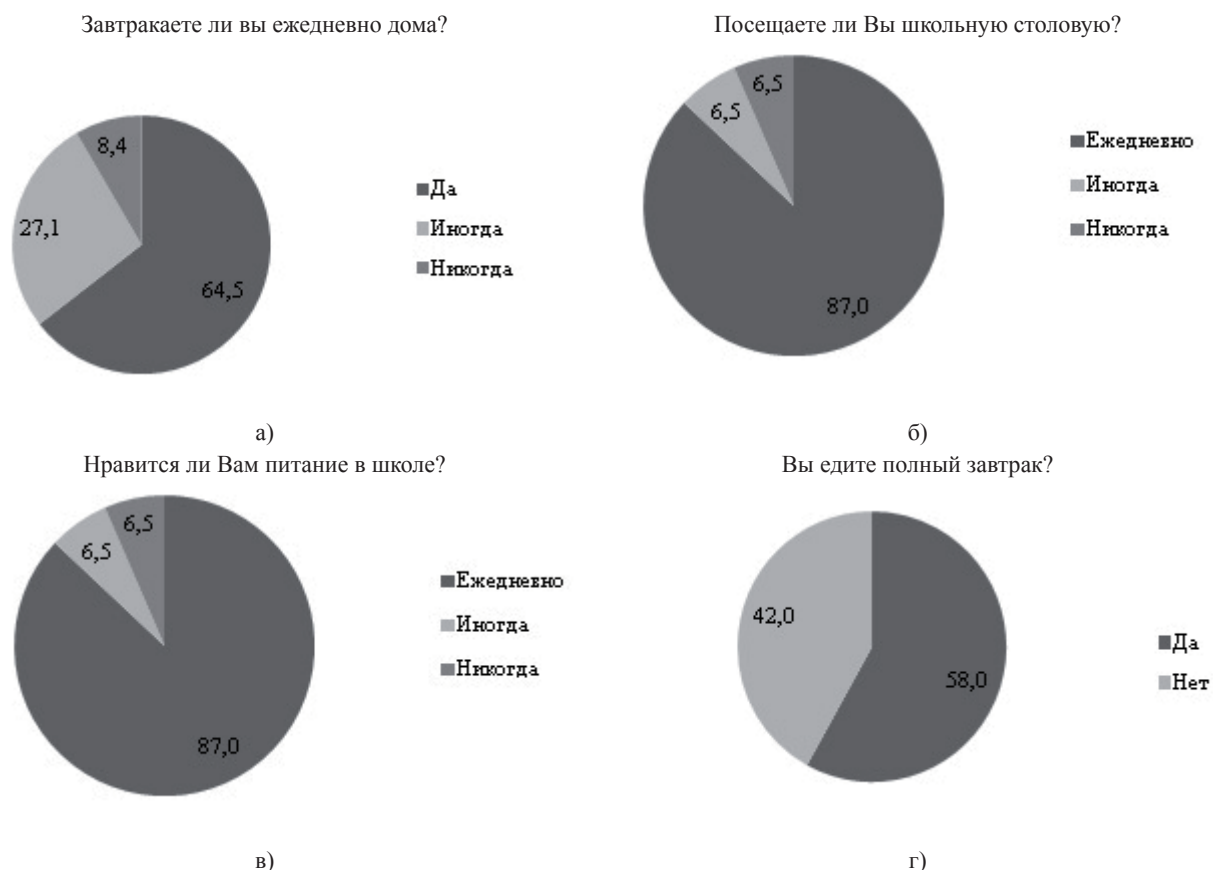


Рис. 1. Результаты анкетирования школьников.

В период анкетирования учащихся установлено, что лишь 64,5 % респондентов ежедневно завтракают дома (рисунок 1 а). При этом 8,4 % школьников никогда этого не делают. Стоит отметить, что лишь 87,0 % школьников ежедневно посещают школьную столовую, а 6,5 % никогда этого не делают (рисунок 1 б).

Результаты опроса показали, что четверть школьников не устраивает школьное питание (рисунок 1 в), и лишь 58,0 % детей употребляют в пищу полный завтрак (рисунок 1 г). При этом по результатам опроса остается невыясненным вопрос – знают ли школьники, что такое «полный» завтрак.

Отвечая на вопросы по организации школьного питания (рисунок 2 а), ученики поделились, что на уроках в школе педагоги их знакомят с основными принципами правильного питания. Эта тема рассматривается преимущественно на предметах «Биология», «Окружающий мир», «Основы безопасности жизнедеятельности» и «Физическая культура».

Кроме того, 75,5 % школьников убеждены, что приучать школьников к культуре еды необходимо как в школе, так и дома (рисунок 2 б). 17,9 % респондентов во время анкетирования признались, что дома обсуждать пользу той или иной пищи им не удается из-за нехватки времени на это (рисунок 2 в).

Таким образом, анкетирование школьников нагляд-

но показало необходимость работы в данном направлении: формировать у детей привычки правильного питания, популяризировать школьное питание среди учеников, вести разъяснительную работу среди родителей и др.

Одним из инновационных путей формирования у школьников навыков здорового питания, на наш взгляд, является проектная деятельность. Так как именно научные проекты развивают у детей и подростков исследовательские умения, системное и проектное мышление, самостоятельность и коммуникативные навыки.

Следом за анкетированием в период реализации проекта «ПРО100 питание» школьники приступили к реализации научных исследований. Оценка качества сырья из школьной столовой проводилась в соответствии с нормативными документами в зависимости от вида сырья. Школьники определяли количество колоний (КОЕ/г) плесени и дрожжей в мясе, макаронах, рисе, хлебе, сливочном масле, томатной пасте и др. Подводя итоги данного эксперимента, школьники убедились, что всё оцениваемое сырье соответствовало Техническому регламенту Таможенного союза ТР ТС 021/2011 О безопасности пищевой продукции.

Далее в рамках проектной деятельности проведена оценка качества продуктов питания (готовых блюд из школьной столовой).

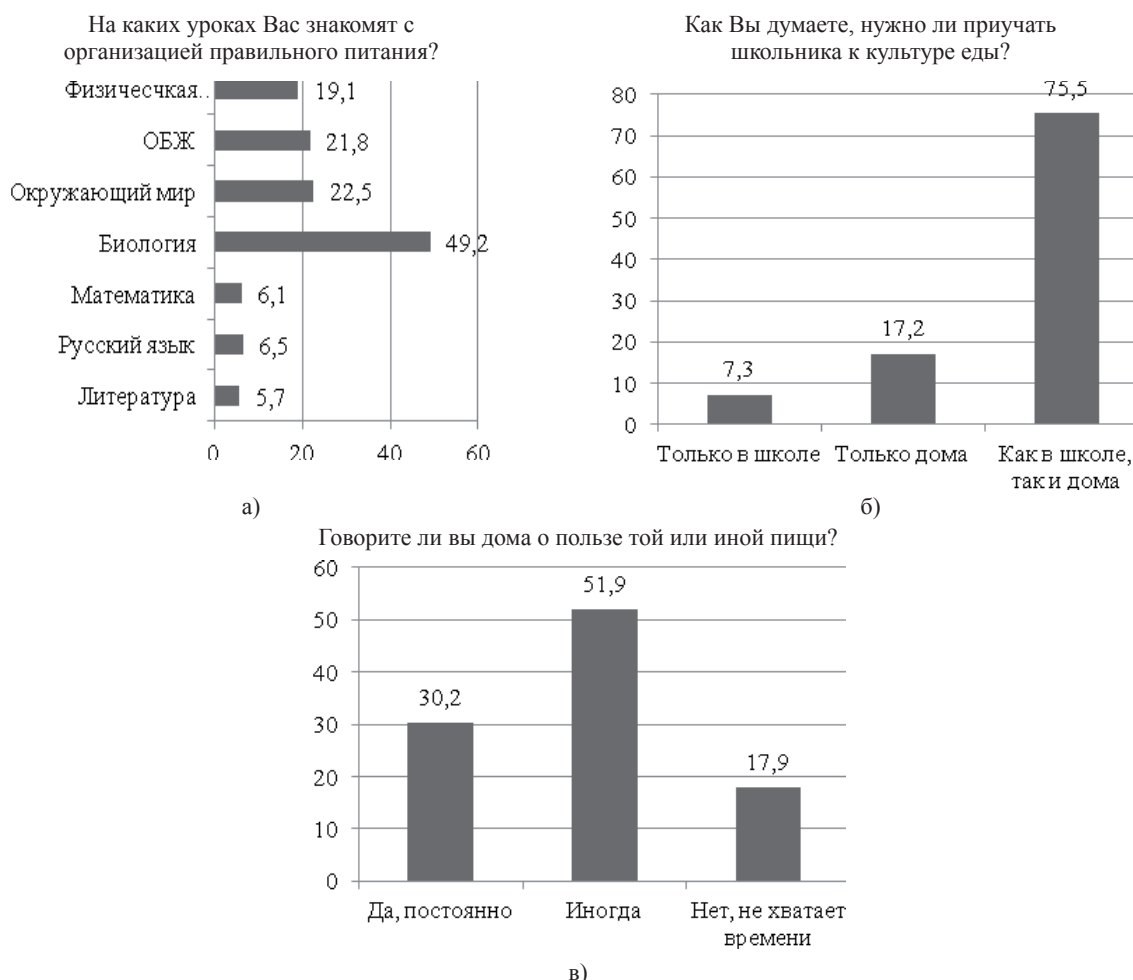


Рис 2. Результаты анкетирования школьников по организации школьного питания.

Экспертиза доброкачественности готовой еды, как и любого иного пищевого продукта, выполняется с применением органолептических исследований. При помощи этого приема участники проекта проверяли и анализировали вкус, цвет, консистенцию, запах и внешний вид изделия.

Для проведения экспертизы уже готовых блюд была сформирована настоящая комиссия, состоящая более чем из пяти человек. В качестве председателя выступил завуч. Готовые блюда анализировались по определенным параметрам, в соответствие со шкалой:

- «Отлично» получают те изделия, которые отвечают требованиям по всем показателям;
- «Хорошо» ставится в том случае, если есть небольшое расхождение по одному из показателей;
- «Удовлетворительно» – существуют нарушения кулинарных норм, но которые можно продавать без переработки;
- «Неудовлетворительно» – выставляется, в случае несоответствия блюда установленным нормам и стандартам по органолептическим признакам.

К тому же эксперты-школьники обращали внимание на температурный режим горячих блюд: так для супов, соусов и напитков он не должен быть ниже 75 °С, для вторых блюд и гарниров – не менее 65 °С, холодных супов и напитков – не выше 14 °С. Пробы брали в маркированный контейнер с плотно закрывающейся крышкой. Порции блюд отбирали целыми.

На закрытии проекта школьники поделились полученными результатами оценки готовых блюд (таблица 2). Как видно из данных таблицы, самый высокий балл экспертов набрали котлета мясная и рис отварной (по 4,8 балла).

После оформления полученных результатов школьники защищали свои научные проекты на мероприятии, посвященном вопросам питания перед учениками, педагогами и администрацией школы, представителями Министерства образования и молодежной полити-

ки Свердловской области, Свердловского областного родительского комитета.

Таблица 2.

Результаты органолептической оценки готовых блюд из школьной столовой

| Продукт | Балл |
|-----------------------------|-----------|
| Макароньы отварные | 4,3±0,1 |
| Рис отварной | 4,8 ±0,01 |
| Котлета мясная | 4,8 ±0,01 |
| Картофель продовольственный | 4,5 ±0,1 |
| Картофель жареный | 4,4 ±0,1 |

Таким образом, проектная деятельность школьников, направленная на изучение вопросов качества продуктов питания, помогает юным исследователям глубже погрузиться в тему правильного питания, своими руками провести анализ качества продуктов и таким образом способствует формированию у них навыков здорового питания.

Реализация проекта «ПРО100 питание» показала необходимость дальнейшего развития решительных действий в области формирования привычек здорового питания у детей и подростков, продвижения темы школьного питания среди учеников с обязательной вовлеченностью родительского сообщества. Подобные проекты в системе среднего образования должны стать неотъемлемой частью внеурочной деятельности. Педагогическое творчество такого рода, где основой является проектная деятельность, в рамках которой школьники изучают вопросы качества продуктов питания, всерьез задумываются о здоровом рационе, сами могут побывать в роли экспертов и ученых, проанализировать качество продуктов, позволяет детям внести свой вклад в развитие школьного питания.

Библиографический список

1. Гигиеническая оценка организации питания школьников в общеобразовательных организациях Российской Федерации / А.Ю. Попова, [и др.] // ЗНиСО. 2022. № 2. С. 7–12.
2. Горелова Ж. Ю. Современные информационные технологии по повышению грамотности школьников в области здорового питания / Ж. Ю. Горелова, Ю. В. Соловьева, Т. А. Летучая // Евразийское Научное Объединение. 2020. № 8-3(66). С. 137.
3. Давыдович А. Р. Школьное питание: уроки истории / А. Р. Давыдович // Российские регионы: взгляд в будущее. 2016. Т. 3. № 3. С. 87-102.
4. Лабутина Н. В. Научно-практические основы разработки новых продуктов для школьного питания / Н.В. Лабутина, Ю.И. Сидоренко // Вестник Воронежского государственного университета инженерных технологий. 2014. № 4(62). С. 115–117.
5. Методические рекомендации по снятию бракеража готовой продукции в школьных столовых для родителей, членов школьных бракеражных комиссий. - URL: https://sarschool63.ucoz.ru/NOVA1/Fedchenko/2019-2020/metodicheskie_rekomendacii_po_snjatiju_brakerazha_pdf (дата обращения: 30.09.2022). – Текст: электронный.
6. Могильный М. П. Принципы обогащения рационов питания детей и подростков / М.П. Могильный, В.Н. Иванова // Успехи современной науки. 2017. №11. С. 54–61.
7. МР 2.4.0179-20 «Рекомендации по организации питания для обучающихся общеобразовательных организаций: методические рекомендации» // Москва. 2020. 27 с.
8. Организация питания в школе: особенности, требования и контроль. – URL: <https://businessman.ru/organizatsiya-pitaniya-v-shkole-osobennosti-trebvaniya-i-kontrol.html> (дата обращения: 30.09.2022). – Текст: электронный.
9. Организация питания школьников в регионах России. Обзор лучших практик / А. Т. Васюкова [и др.]. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2022. 276 с.
10. Пищевое поведение современных школьников – основной фактор формирования здорового образа жизни / Л. М. Медведь [и др.] // Вопросы питания. 2014. Т. 83. № S3. С. 78.
11. Пуцин И. И. Записки о Пушкине / И. И. Пуцин // Пушкин в воспоминаниях современников. 3-е изд., доп. СПб.: Академический проект, 1998. Т. 1. С. 60–00.
12. Соловьева Ю. В. Пути оптимизации питания современных школьников / Ю. В. Соловьева // Российский педиатрический журнал. 2022. Т. 25. № 4. С. 283–284.

13. *Стогов Э.И.* Записки жандармского штаб-офицера эпохи Николая I / Э.И. Стогов. М.: Индрик, 2003. 239 с.
14. *Хузиханов Ф. В.* Оценка пищевого статуса у школьников / Ф. В. Хузиханов, А. А. Мустафаева // Вопросы питания. 2015. Т. 84. № S5. С. 90.
15. *Цицикашвили К. П.* История школьного питания в России: от Древней Руси до Российской Федерации / К. П. Цицикашвили // Молодёжь и наука: актуальные проблемы педагогики и психологии. 2018. № 3. С. 142–148.
16. *Irmatov, N.* Hygienic analysis of daily nutrition of schoolchildren in the winter-spring seasons / N. Irmatov, M. Nasirdinov // New Day in Medicine. 2022. No 3(41). Pp. 9

References

1. Hygienic assessment of the organization of food for schoolchildren in secondary schools of the Russian Federation / A. Yu. Popova, [et al.]. ZNiSO. 2022. No 2. Pp. 7–12.
 2. *Gorelova Zh. Y. Gorelova J., V. Solov'eva, T.A.* Letuchaya urasian. Scientific Association. 2020. No 8-3(66). Pp. 137.
 3. *Davydovich A. R.* School nutrition: lessons of history. Russian regions: a look into the future. 2016. Vol. 3. No 3. Pp. 87–102.
 4. *Labutina N. V., Sidorenko Yu. I.* Scientific and practical basis for the development of new products for school meals. Bulletin of Voronezh State University of Engineering Technologies. 2014. No 4(62). Pp. 115–117.
 5. Methodical recommendations for the removal of the rejection of finished products in school canteens for parents, members of school rejection commissions. - URL: https://sarschool63.ucoz.ru/NOVA1/Fedchenko/2019-2020/metodicheskie_rekomendacii_po_snjatiju_brakerazha_.pdf (date of reference: 30.09.2022).
 6. *Mogilny M.P., Ivanova V.N.* Principles of enriching the diet of children and adolescents. Advances in Modern Science. 2017. No 11. Pp. 54-61.
 7. MR 2.4.0179-20 “Recommendations on the organization of nutrition for students of general educational organizations: methodological recommendations”. Moscow. 2020. 27 p.
 8. Organization of catering in school: peculiarities, requirements and control. - URL: <https://businessman.ru/organizatsiya-pitaniya-v-shkole-osobennosti-trebovaniya-i-kontrol.html> (date of reference: 30.09.2022).
 9. Organization of schoolchildren’s nutrition in the regions of Russia. Review of best practices / A.T. Vasyukova [et al]. - M.: Rusains Limited Liability Company, 2022. 276 p.
 10. Nutritional behavior of modern schoolchildren – the main factor in the formation of a healthy lifestyle / L. M. Medved [et al.] // Nutrition Issues. 2014. Vol. 83. No S3. Pp. 78.
 11. *Pushchin I.I.* Notes on Pushkin. Pushkin in memoirs of contemporaries. 1998. Vol. 1. Pp. 60–100.
 12. *Solov'eva V.* Ways to optimize nutrition of modern schoolchildren. Russian Journal of Pediatrics. 2022. Vol. 25. No 4. Pp. 283–284.
 13. *Stogov E.I.* Memoirs of a Gendarme Staff-Officer of the Epoch of Nikolai I. Moscow: Indrick, 2003. 239 p.
 14. *Khuzikhanov F.V., Mustafaeva A.A.* Evaluation of nutritional status in schoolchildren. Voprosy Nutrition. 2015. Vol. 84. No S5. Pp. 90.
 15. *Tsitsikashvili K.P.* History of school nutrition in Russia: from Ancient Russia to the Russian Federation. Youth and Science: topical problems of pedagogy and psychology. 2018. No 3. Pp. 142–148.
 16. *Irmatov N., Nasirdinov M.* Hygienic analysis of daily nutrition of schoolchildren in the winter-spring seasons. New Day in Medicine. 2022. No 3(41). Pp. 9.
-

ШАЧКОВА Э.В.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра изобразительного искусства и дизайна ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), факультет искусств
E-mail: shachkova_n@mail.ru

SHACHKOVA E.V.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Fine Arts and Design FGAOU VO "Crimean Federal University Named after V.I. Vernadsky, Humanitarian and Pedagogical Academy (branch), Faculty of Arts
E-mail: shachkova_n@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ ХУДОЖНИКОВ-ЖИВОПИСЦЕВ

INFLUENCE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON THE CREATIVE ABILITIES OF ARTISTS-PAINTERS

В статье предпринимается попытка постановки проблемы влияния и соотношения искусственного интеллекта на процесс развития творческих способностей художников-живописцев. Содержательный компонент представлен интеграцией тем с учетом искусственного интеллекта по курсам специальных дисциплин по направлению подготовки/специальность 54.05.02 «Живопись». Автор приходит к выводу, что возможности искусственного интеллекта являются дополнительными, так как ограничены в той сфере, где происходит духовное начало и создание художественного произведения. Студенты первых курсов знакомятся с областями применения и базовыми понятиями спецкурса, а также в ходе практических занятий получают опыт проектной деятельности по осмыслению возможностей и перспектив развития технологий искусственного интеллекта в изобразительном искусстве. Данный спецкурс отвечает за ознакомление будущих художников в высшей школе с научной областью искусственного интеллекта и технологиями создания интеллектуальных систем, которые способны трансформировать функции интеллекта человека.

Ключевые слова: искусственный интеллект, творческие способности, произведение, интеграция, художник-живописец.

The article attempts to formulate the problem of the influence and correlation of artificial intelligence on the process of developing the creative abilities of painters. The content component is represented by the integration of topics, taking into account artificial intelligence in the courses of special disciplines in the direction of preparation / specialty 54.05.02 «Painting». The author comes to the conclusion that the possibilities of artificial intelligence are additional, but limited in the area where the spiritual beginning and the creation of a work of art take place. First-year students get acquainted with the areas of application and basic concepts of the special course, and also during practical classes gain experience in project activities to understand the possibilities and prospects for the development of artificial intelligence technologies in the visual arts.

This special course is responsible for familiarizing future artists in higher education with the scientific field of artificial intelligence and technologies for creating intelligent systems that can transform the functions of human intelligence.

Keywords: artificial intelligence, creativity, work, integration, painter.

В настоящее время «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» становится всё наиболее популярной в области науки и технологии, что во многом отвечает современной форме искусственного интеллекта. Проблема влияния искусственного интеллекта на творческие способности человека является одной из наиболее актуальных. Эта задача относится, прежде всего, к профессиональному обучению будущих представителей инженерных и цифровых специальностей, но и имеет влияние на дисциплины гуманитарного направления. Высокий потенциал искусственного интеллекта проявляется в различных сферах современного образования, а также в профессиональной подготовке художников-живописцев. Проблемам искусственного интеллекта в образовании посвящены труды Гавриловой Т.А., Загоруйко Ю.А., Загоруйко Г.Б., Калинина И.А., Левченко И.В., Мак-Каллок У.С., Марков А.А., Проскурина И.Е., Самылкиной Н.Н., Уварова А.Ю., Фиофановой О.А., Хорошевским В. Ф.[9], Ясницкого

Л.Н. Цифровое изображение в художественном образовании рассмотрено в трудах Тютюновой Ю.М. [10], Разумаева, М.А.[7], исследования сложных систем и их обработка предоставлены на научных конференциях такими учеными, как Розовым К.В. [3], Салаховым А.А. [6], в том числе монографии В.Ф. Максимович В.Ф. [2], Парамонов И.Ю., Смагин В.А., Косых Н.Е., Хроменко А.Д., которые раскрыли основные приёмы в модели исследования и не простых систем её обработки [8], а также осуществлен анализ использования искусственного интеллекта в западном образовании (Сиротюк О.Л.[4]). Идеологические аспекты программного обеспечения и его влияние в рамках нравственно-этической культуры изучены Федосовым А.Ю., Маркушевичем М.В. [5]; рассмотрена проблематика современного реалистического искусства и вопросы искусственного интеллекта индивидуальных проектах обучающихся (С.П. Ломов, М.В. Галкина, П.Д. Чистов [1], Салахова, А.А. [6]).

Однако присутствует ряд противоречий в самом содержании тем и по выбору их средств в воплощении ис-

кусственного интеллекта в социально-педагогическом и научно-педагогическом аспекте. Объект представляет собой процесс обучения художников-живописцев с учетом влияния искусственного интеллекта.

Предметом является анализ основ искусственного интеллекта и интеграция специальных дисциплин в направлении «Живопись».

Цель статьи: проанализировать влияние искусственного интеллекта на творческие способности художников-живописцев. В процессе исследования было выдвинуто предположение о том, что методический подход в обучении специальных дисциплин по направлению подготовки /специальность 54.05.02 «Живопись» с учетом принципов действия искусственного интеллекта будет эффективно способствовать профессиональному развитию художников-живописцев в области не только художественного, но и искусственно-интеллекта, если:

- разработать содержание изучаемых специальных дисциплин с учетом основ искусственного интеллекта в процессе интеграции художественных тем;
- осуществить компьютерное моделирование на примере дисциплины композиции как вспомогательного рычага в учебно-методической деятельности и интеграции;
- в качестве технологий обучения использовать проекты с широкими возможностями искусственного интеллекта.

В соответствии с целью и предметом были установлены следующие задачи исследования:

1. Раскрыть возможности интеграции специальных дисциплин и технологии искусственного интеллекта в качестве проектов.
2. На основании профессионального направления художников-живописцев проанализировать использование технологий ИИ с целью их влияния на художественную деятельность студентов.

На эмпирическом уровне использованы: наблюдение, проведение занятий с учетом основ искусственного интеллекта в форме эксперимента. Проблемы о взаимодействии художника и нейронной сети в контексте «человек – искусственный интеллект» волнуют и манят возникающими перспективами современных ученых, педагогов, методистов (Гаврилова, Т. А., Хорошевский) [9, с. 9–17].

Искусственный интеллект – комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые, как минимум, с результатами интеллектуальной деятельности подрастающей молодежи. Возможности искусственного интеллекта ограничены в сфере создания художественного произведения, так как без стремления к духовному началу невозможно проявить индивидуальные, творческие способности в полной мере в соответствии с эстетическими требованиями изобразительного искусства. Заведующая кафедрой рисунка Ю.М. Тютюнова пишет о том, что «цифровые технологии позволяют сокращать время работы над изображением». Время не стоит на месте и современные технологии идикут нам новые формы обучения. Учёный приводит следующие примеры контроля, про-

смотра компьютерных возможностей.

1. Пример «перевода» цветового этюда в черно-белое изображение.

2. Пример авторского «перевода» монохромной зарисовки в цветное изображение с помощью графического редактора Adobe Photoshop CS6. Графический планшет позволяет рисовать естественно: плоскость и перо-аналог карандаша, ручки или фломастера являются составляющими планшета [10].

Практические занятия могут открыть дополнительные направления творческой деятельности и специализации. Искусственный интеллект проявляется в двух областях: науке и технологии. Художник ограничен в таких способностях:

- сохранение объёма и качества мыслительной деятельности на длительное время;
- быстрота обработки информации различной сложности;
- безграничная обработка и классификация информации;
- сравнивать, сортировать;
- давать характеристику тому или иному объекту;
- распределять;
- выявлять какие-либо аспекты.

Однако подобная работа не является творческой. Это лишь подготовительный этап, а главное резюме способен вывести только сам человек, опираясь на собственные особенности мышления, так как мышление является не только инструментом познания, но и духовной средой. При разработке курса «Искусственный интеллект в изобразительном искусстве» был соблюден дидактический принцип преемственности и систематичности. Основные понятия курса находятся в тесной связи со структурной составляющей искусственного интеллекта в целом.

Программа данного курса предполагает, что уже на первых курсах обучения у студентов будет сформировано представление о том, что входит в понятие искусственный интеллект в изобразительном искусстве, а также то, как ИИ может применяться художниками для решения учебно-творческих задач:

- проникновении ТИИ в область изобразительного искусства, насколько расширен кругозор возможностей его применения;
- об голосовой и зрительной обработке;
- применение технологий искусственного интеллекта в изобразительном искусстве.

В ходе освоения курса формируется интерес к изучению программы искусственного интеллекта в изобразительном искусстве, закладывается база для освоения спецкурса в высшей школе. У обучающихся по спецкурсу появится возможность попробовать себя в роли экспериментатора, который может выдвигать своё личное мнение в процессе решения учебных задач.

Программа содержит несколько аспектов представления в области искусственного интеллекта:

- представление о том, насколько глубоко современные технологии искусственного интеллекта проникли в область изобразительного искусства, насколько расширен кругозор возможностей его применения;
- об обработке голосовых помощников, компьютерном зрении и способах применения технологий искусственного интеллекта в изобразительном искусстве.

В ходе освоения курса формируется интерес к изучению программы искусственного интеллекта в изобразительном искусстве, закладывается база для освоения спецкурса в высшей школе. У обучающихся по спецкурсу появится возможность попробовать себя в роли экспериментатора, который может выдвигать своё личное мнение в процессе решения учебных задач. Планирование курса рассчитано на 30 часов (см. Таблица 1).

Содержание спецкурса «Искусственный интеллект в изобразительном искусстве» способствует формированию умений и навыков работы с помощью искусственного интеллекта, развитию компьютерных технологий и программ, а также возможности, которые предоставляет искусственный интеллект.

Содержание занятий направлено на формирование у обучающихся интереса, связанного с искусственным интеллектом. Занятия подразумевают лекционные и практические занятия, в ходе которых обучающимся предстоит узнать о следующих аспектах искусственного интеллекта:

- голос как помощник при описании произведений изобразительного искусства (GoogleAssistant и другие), алгоритмы (Vinci, DeepArt.io);
- среда развития IT-индустрии по данному пути.

Выводы. Компьютерные программы прекрасно справляются с созданием картин в определенном стиле, однако «душа» в таком произведении не присутствует. Хотя всё выполнено в нужном направлении. Назвать такое произведение шедевром нельзя, так как зритель

Таблица 1.

Программа спецкурса «Искусственный интеллект в изобразительном искусстве»

| № п.п. | Название темы | Форма использования ИИ | Количество часов | | |
|--------|--|--|------------------|---------------------|----------------------|
| | | | Общее | Лекцион-ные занятия | Практические занятия |
| 1 | Искусственный интеллект в области изобразительного искусства: технологическое решение проекта. | GoogleAutoDraw – это сервис, способствующий преобразованию рисунков от руки в графические наборы для дальнейшей работы в векторном графическом редакторе. | 4 | 2 | 2 |
| 2 | Роль искусственного интеллекта в изобразительном искусстве. Компьютерное зрение. | Технология в формате SWAT или кьюбинг позволяет распознавать лица людей, номера текстов, изображений. Они располагаются в общей базе данных. | 4 | 2 | 2 |
| 3 | Компьютерное обучение в сфере искусства | Индивидуальная или коллективная работа с сервисами iNaturalist или TeachableMachine. (проекты WolframAlpha). | 4 | 2 | 2 |
| 4 | Машинное обучение в науке и искусстве | В ходе занятия рассматриваются способы применения машинного обучения в естественно-научных дисциплинах и приведения таких проектов WolframAlpha. Практическая часть занятия в виде индивидуальной или групповой исследовательской работы с сервисами iNaturalist или TeachableMachine. | 4 | 2 | 2 |
| 5 | Голосовые помощники | В ходе презентации обучающиеся используют виртуальные возможности такие, как Siri, GoogleAssistant и об их функциях. | 4 | 2 | 2 |
| 6 | Поисковая работа | Проект WolframAlpha – компьютерное творчество на основе технологий искусственного интеллекта: GPT -2, FlowMachines. | 2 | 0 | 2 |
| 7 | Проект «Искусственный интеллект в процессе изучения изобразительного искусства» | Модель Neuralstyletransfer, нейронный перенос стиля | 4 | 0 | 4 |
| 8 | Защита проекта. | Презентация проекта «Искусственный интеллект в спецдисциплинах (рисунок, живопись, композиция, история искусств) изобразительного искусства». | 4 | 2 | 2 |
| | Всего: | | 30 | 12 | 18 |

не может получить в полной мере эстетического наслаждения. Отсутствие творческого полёта и загадки, которая появляется при вдохновении, нарушает гармонию изображения. Исследование проблемы влияния искусственного интеллекта на творческие способности художника-живописца является одной из приоритетных задач по обогащению кругозора обучающихся в области интеграции специальных дисциплин и развития творческого потенциала и интеллекта. В результа-

те, предложенная деятельностная модель стала основой программы обучения основам ИИ, компьютерного моделирования и программирования на уровне высшего образования. Осуществив анализ научно-методической и учебно-художественной литературы были выделены пути становления искусственного интеллекта в образовании, что способствует развитию творческих способностей художников-живописцев по направленности подготовки «Живопись».

Библиографический список

1. *Ломов С.П.* Проблематика современного реалистического искусства с позиции участников образовательного пространства и целеполагания студентов художественно-графических факультетов [Текст] / С. П. Ломов, М. В. Галкина, П. Д. Чистов // Искусство и образование. 2019. № 1. С. 77–85.
2. Развитие творческой деятельности студентов в области традиционного прикладного искусства и народных промыслов Коллектив. монография / науч. ред. В.Ф. Максимович. - СПб.: Высш. шк. нар. искусств, 2017.
3. *Розов К.В.* Профессиональная подготовка педагога к применению технологий искусственного интеллекта в образовательной робототехнике // В сборнике: Образовательная робототехника: состояние, проблемы, перспективы. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Под редакцией Р.В. Каменева, Е.Е. Ступиной. 2020. С. 162–167.
4. *Сиротюк О.Л.* Использование искусственного интеллекта в западном образовании // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Москва, 2019. С. 126–139.
5. *Федосов А.Ю.* Влияние коммунитарной идеологии свободного программного обеспечения на формирование нравственно-этической культуры, жизненное и личностное самоопределение обучающегося / А.Ю. Федосов, М.В. Маркушевич // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. 2020. № 4. С. 92–100.
6. *Салахова А.А.* Прикладные вопросы искусственного интеллекта в индивидуальных проектах обучающихся // Информационные технологии в образовании. 2020. №3. С. 208–211.
7. *Разумаева М.А.* Использование искусственного интеллекта в образовании // Инновации и традиции в современном образовании, психологии и педагогике. - Челябинск: ОМЕГА САЙН, 2018. С. 239–243.
8. Методы и модели исследования сложных систем и обработки больших данных: монография / И.Ю. Парамонов, В.А. Смагин, Н.Е. Косых, А.Д. Хроменко, Под ред. В.А. Смагина, А.Д. Хроменко. СПб.: Лань, 2020. 236 с.
9. *Гаврилова Т.А., Хорошевский В.Ф.* Базы знаний интеллектуальных систем. СПб: Питер, 2000. 384 с.
10. *Тютюнова Ю.М.* Цифровое изображение в художественном образовании / Ю. М. Тютюнова // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Оренбург гос. ун-т, 14–15 мая 2020 года. Оренбург: ОГУ, 2020. С. 815–821.

References

1. *Lomov S.P.* Problems of modern realistic art from the position of participants in the educational space and goal-setting of students of art and graphic faculties [Text] / S.P. Lomov, M.V. Galkina, P.D. Chistov // Art and education. 2019. No. 1. Pp. 77–85.
2. Development of creative activity of students in the field of traditional applied arts and folk crafts team. monograph / scientific. ed. V.F. Maksimovich. - St. Petersburg.: Highest. schoolnar. Arts, 2017.
3. *Rozov K.V.* Professional training of a teacher for the use of artificial intelligence technologies in educational robotics // In the collection: Educational robotics: state, problems, prospects. Collection of articles of the International scientific-practical conference. Edited by R.V. Kameneva, E.E. Stupina. 2020. Pp. 162–167.
4. *Sirotyuk O.L.* The use of artificial intelligence in Western education // Language. Culture. Society. Topical issues, research methods and teaching problems. Moscow, 2019. Pp. 126–139
5. *Fedosov A.Yu.* Influence of the communitarian ideology of free software on the formation of moral and ethical culture, life and personal self-determination of the student / A. Yu. Fedosov, M. V. Markushevich // Information society: education, science, culture and technology future. 2020. No. 4. Pp. 92–100.
6. *Salakhova A.A.* Applied issues of artificial intelligence in individual projects of students // Information technologies in education. 2020. №3. Pp. 208–211.
7. *Razumaeva M. A.* The use of artificial intelligence in education // Innovations and traditions in modern education, psychology and pedagogy. Chelyabinsk: OMEGA SIGN, 2018. Pp. 239–243.
8. Methods and models for the study of complex systems and big data processing: monograph / Paramonov I.Yu., Smagin V.A., Kosykh N.E., Khromenko A.D., Ed. V. A. Smagina, A. D. Khromenko. St. Petersburg: Lan, 2020. 236 p.
9. *Gavrilova T.A., Khoroshevsky V.F.* Knowledge bases of intelligent systems - St. Petersburg: Peter, 2000. 384 p.
10. *Tyutyunova Yu.M.* Digital image in art education / Yu. M. Tyutyunova // Social and humanitarian innovations: strategies for fundamental and applied scientific research: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Orenburg State University. un-t, May 14–15, 2020. Orenburg: OGU, 2020. Pp. 815–821.

ШУЛЬДЕШОВА Н.В.

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков в сфере профессиональной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: fnatalja@yandex.ru

АЛЕКСЕЕНКО А.А.

студентка, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: trup2005rum@yandex.ru

SHULDESHOVA N.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages in the Field of Professional Communication, Orel State University
E-mail: fnatalja@yandex.ru

ALEKSEENKO A.A.

Student, Orel State University
E-mail: trup2005rum@yandex.ru

О ПОДХОДАХ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ

ABOUT APPROACHES TO THE FORMATION OF PROFESSIONALISM OF FUTURE PHILOLOGISTS

В данной статье анализируются подходы к формированию профессионализма у будущих филологов. Также рассматриваются новые подходы к преподаванию дисциплин филологического цикла и выявление необходимости получения качественного образования при формировании профессионализма у будущих филологов.

Ключевые слова: профессионализм, методологический подход, филолог, метод, образование, языковая культура.

This article analyzes approaches to the formation of the professionalism among future philologists. New approaches to teaching disciplines of the philological cycle and the identification of the need for quality education in the formation of professionalism among future philologists are also considered.

Keywords: professionalism, methodological approach, philologist, method, education, language culture.

Значимым этапом в развитии теории и методики обучения языкам и введения их в систему образования, считается период реформ Петра I, которые способствовали зарождению основ подготовки филологов.

Разработка подходов формирования профессиональных умений у будущих филологов связана с использованием средств наглядности на уроках русского и иностранных языков, что требует обстоятельного изучения различных сфер готовности учебных учреждений среднего и высшего образования. Для этого необходимо определить:

- техническую оснащенность аппаратурой в образовательных учреждениях (в особенности высшего образования);
- методы использования средств наглядности у будущих и нынешних филологов на занятиях русского или иного языков;
- уровни их подготовленности для применения средств наглядности в будущей профессиональной деятельности.

Это важно, так как занятие в большей степени предполагает запоминание тонны текстового материала (к примеру, изучение новых слов на иностранном языке), а при использовании средств наглядности изучаемый материал лучше воспринимается, в таком случае активизируется помимо слуховой памяти и визуальная.

В XXI веке информация, инфо-технологии и интеллектуальные ресурсы являются основными составляющими развития человечества. Все это стало доступным источником получения самых различных

знаний. Указанное определяет повышенное внимание к проблеме языковой культуры, так как она считается основным источником формирования личности. Такое становление языка передается из поколения в поколение совместно с культурой, моральными и иными принципами. Языковая культура при этом укрепляет единство социума.

В любые времена филологи получали специальные знания. Будущие филологи проходят специальное обучение своей специальности в высших учебных заведениях и могут из поколения в поколение передавать эти знания. Например, говоря на иностранном языке, мало знать перевод слов, необходимо правильно выбирать интонацию, склонение, форму и возможность использования определенных слов в различных ситуациях (например, сокращение *etc.* существует только в письменной форме английского языка) [4].

Профессиональное образование подразумевает эффективное формирование языковой культуры при обучении и на родном языке, который передается традиционно от поколения к поколению, так и на иных языках, что непосредственно является способом передачи иным лицам любой информации, и это обуславливает острое внимание к данной теме в любое время существования государства и социума.

Получение филологического образования в нашей стране всегда подразумевало качественную подготовку специалистов указанной сферы, к примеру, преподавателя высшей или средней школ, также научного работника, специалиста, методиста и переводчика.

Однако обращаясь к ситуации в 90-х годах, отметим отрицательную демографическую ситуацию в России, а также сокращение бюджета в аспекте финансирования различных сфер науки и образования. Это имело свои последствия:

- была уменьшена социальная потребность в филологах различных кафедр ВУЗов и школ;
- с сокращением финансирования ухудшилось стремление к получению профессии филолога со стороны обучающихся.

Данные факторы повлекли за собой оценку данного профиля обучения как «ненужную» или «непригодную в жизни», в связи с тем, что устроиться на работу по данной специальности удавалось далеко не всем, поэтому вчерашний студент филолог в то время работал на стройке и не особенно радовался обладанию знаний в филологии. Отмечалось отсутствие достаточного энтузиазма у будущего филолога.

Ситуация сегодня совершенно изменилась: новые технологии телекоммуникационные решения, как и практически любого типа информация является общедоступной, поэтому для полного и всестороннего изучения рассматриваемой проблематики будет не лишним обратиться к рисунку 1.

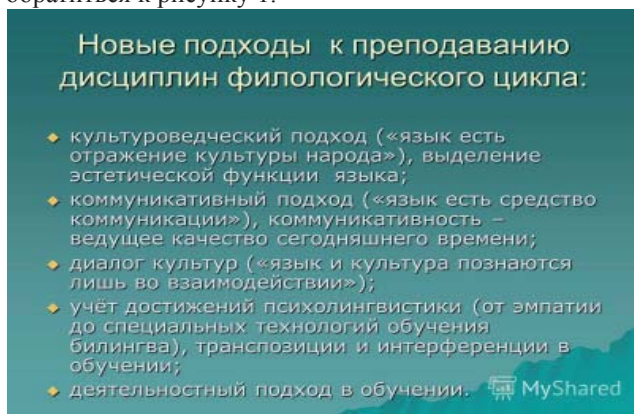


Рис. 1. Новые подходы к преподаванию дисциплин филологического цикла.

Рассмотрим различные методы по формированию профессионализма у будущих филологов:

1. Описательный – данный метод используется при наблюдении за студентами филологами в речевом аспекте при постановке задач и получении результатов исследования по итогам его проведения.

2. Аналитический метод – в данной ситуации осуществляется анализ высказывания, в предмете которого отражена преемственность лингвистических знаний, исходя из чего анализируются лингвистическая, методическая и психолого-педагогическая литература по проблематике исследований в теоретическом аспекте;

3. Экспериментальный метод – проведение анкетирования у групп студентов–филологов на различных занятиях;

4. Статистический метод – в данном случае необходимо проведение количественного анализа при постановке ежегодных задач и получение результатов их выполнения у групп студентов филологов (к примеру, ежегодные контрольные работы или контрольные срезы).

Считаем полезным отметить один из основных подходов по формированию профессионализма у будущих филологов – это компетентностный подход.

Компетентностным методом является выявление совокупностей положений, которые выявляют логичность учредительных процессов, ориентированных на развитие умений, навыков, адаптации, возможности получения практики и способов преобразовать полученные знания в конкретный итог– мастерство у будущего филолога.

И.П. Мединцева (кандидат педагогических наук, доцент) считает, что при использовании компетентностного подхода (в понятийном смысле отождествляется с компетентностью и компетенцией):

– студенты филологи в большей мере получают способность самостоятельно решить проблему в какой-либо области и виде деятельности при присвоении образования, что обеспечивается при условии использования соц. практики, свойственным элементом которого считается новоприобретение собственного опыта у обучающихся, будь то позитивный или отрицательный;

– в процессе подготовки студенты филологи получают дидактически адаптированный социальный опыт при решении проблем в познавательной, мировоззренческой, нравственной и иных сферах жизнедеятельности [3].

И.И. Довгопол (доцент кафедры начального образования, кандидат педагогических наук, заслуженный работник образования) полагает, что общая способность и готовность личности к деятельности основаны на познаниях и опыте, приобретенных в процессе обучения по специальности «филолог» и ориентированы на самостоятельное участие личности в учебно-познавательных процессах, что проявляется в успешном включении данных аспектов в трудовую деятельность [1].

Однако, существуют и иные методы повышения профессионализма у филологов, которые отражены в рисунке 2.

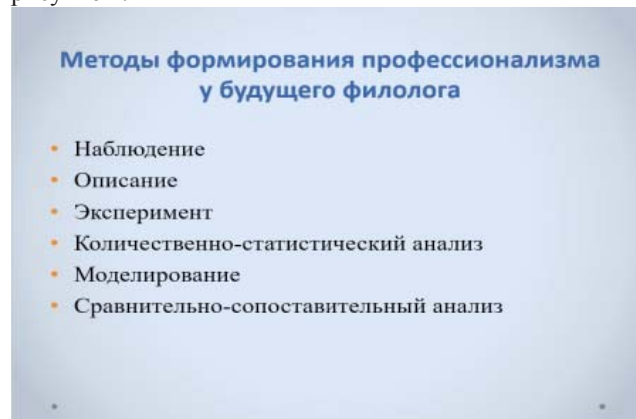


Рис. 2. Методы формирования профессионализма у будущего филолога.

Также необходимо отметить, что развитие профессионального образования, качество профессионализма филолога невозможно без учета его профессиональной грамотности – оценка, которой затрагивает любого филолога как субъект узкоспециализированной деятельности в структуре общественного труда.

Многие ученые понимают понятие «профессионализм филологов» как:

- структуру мотивационно-ценностных ориентаций личности будущих профессиональных филологов;
- идейные знания о сущностях этапов и продуктов деятельности филологов, трудящихся на должностях,

рассматривающих использование их компетентных знаний при обеспечении прямых обязанностей;

– апробация при наличии собственного опыта различных аспектов деятельности филолога (мыслительного, предметного, организационного, коммуникативного, информационного и т. д.);

– наличие опыта, который помогает специалисту выполнять свои непосредственные обязанности как филолога;

– получение способностей к рефлексии, выявлению проблем и поиску путей их решения;

– проявление ответственности за свою деятельность.

Приводя последний пункт в этом списке предполагается, что филолог является взрослым и интеллектуально развитым и главное, культурным человеком, ведь как уже сказано ранее – филология является предметом, в ходе которого изучается культура языка, способ его возникновения в разных частях мира, а также культура речи как самостоятельный (отдельный) элемент жизни социума.

К примеру, в своих трудах О.Б. Левагина (учитель-логопед) отмечает, что специалисты, которые начинают свою деятельность в качестве филолога, приступают к образцовой деятельности учителя средних школ или иных учебных учреждений, пребывают в состоянии эмоционального беспокойства, которое связано с недостатком конкретного опыта творчески применять полученные знания, мастерство и навыки в высшем учебном заведении [2]. В случае, когда речь идет о профессионализме и необходимости в самообучении, авторы считают, что профессионализм у такого филолога близок или равен нулю. В этом случае, такому «специалисту» невозможно передать обучающимся багаж знаний, которым он сам не обладает, в связи с чем у обучающихся возникнет проблема с затратой дополнительного времени для самообучения.

Явное подтверждение указанному выше можно получить при изучении рисунка 3:

Особенность образовательного этапа в учёте компетентного подхода ограничивается в создании педагогических условий и диспозиции, которые скорее всего могут привести к возникновению какой-либо компетенции. Квалифицированные знания педагога относятся к определённой сфере деятельности – педагогической.

Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что обучение играет огромную роль в вопросе правильного и своевременного получения знаний и опыта при формировании профессионализма у будущего филолога. Как уже сказано ранее, в XXI веке информация, инфор-

мационные технологии и интеллектуальные ресурсы являются основными составляющими развития человечества, а также стали доступным источником получения разнообразных знаний.

СТАТИСТИКА ИЗМЕНЕНИЯ ПРОХОДНОГО БАЛЛА ПО ГОДАМ

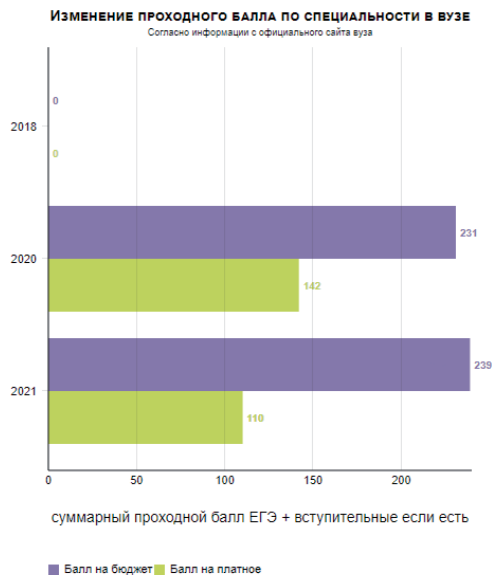


Рис. 3. Статистика изменения проходного балла по годам для поступления в НИУ БелГУ на филфак.

Изложенное выше доказывает необходимость получения качественного образования при формировании профессионализма у будущих филологов, так как процессуальное использование специальных знаний таких специалистов заключено в системе образования. Ни один филолог не может обойтись самостоятельным изучением культуры языка, его истории и т. д. Передача изученного материала иному лицу, по нашему мнению, является процессуальной формой использования специальных знаний филолога, полученного в ходе обучения.

Исходя из вышесказанного очевидна необходимость усовершенствования сферы образования в сфере подготовки филологов, их оценки, а также установления терминологии различных процессов и явлений при обучении будущих филологов, для исключения их расплывчатого понимания, что, по нашему мнению, позволит более качественно и верно осуществлять филологу свои непосредственные обязанности по обучению иных лиц и использовать специальные знания в ходе профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Довгопол И.И. Компетентный подход в повышении квалификации педагогических кадров / И.И. Довгопол. – Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. С. 47–51. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/152/8453/> (дата обращения: 18.10.2022).
2. Левагина О.Б. Формирование рефлексии в учебном процессе: поведенческий аспект. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2013. № 7 (54). С. 394–397. – URL: <https://moluch.ru/archive/54/7340/> (дата обращения: 18.09.2022).
3. Мединцева И.П. Компетентный подход в образовании. Текст: непосредственный // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – Москва: Буки-Веди, 2012. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/> (дата обращения: 18.09.2022).
4. Светличный А.А. К вопросу о дискуссионности понятия «Специальные знания» [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения 14.09.2022).

References

1. *Dovgopol I.I.* Competence approach in professional development of teaching staff / I.I. Dovgopol. – Text: direct // Theory and practice of education in the modern world: materials of the VII International Scientific Conference (St. Petersburg, July 2015). – St. Petersburg: Its publishing house, 2015. Pp. 47–51. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/152/8453/> (accessed: 10/18/2022).
 2. *Levagina O.B.* Formation of reflection in the educational process: behavioral aspect / O.B. Levagina. – Text: direct // Young scientist. 2013. № 7 (54). Pp. 394–397. – URL: <https://moluch.ru/archive/54/7340/> (date of address: 18.09.2022).
 3. *Medintseva I.P.* Competence approach in education / I.P. Medintseva. – Text: direct // Pedagogical skills: materials of the II International Scientific Conference (Moscow, December 2012). – Moscow: Buki-Vedi, 2012. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/> (accessed: 09/18/2022).
 4. *Svetlichny A.A.* On the issue of the debatable nature of the concept of «Special knowledge» [Electronic resource] // Access mode: URL: <https://cyberleninka.ru> (accessed 14.09.2022).
-

ЯКОВЛЕВА Е.В.

кандидат биологических наук, доцент кафедры физической реабилитации, ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля»
E-mail: yakatyav@gmail.com

БЕЛЫХ А.С.

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»
E-mail: belta5@yandex.ua

YAKOVLEVA YE.V.

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of Physical Rehabilitation Department, State Educational Establishment of Higher Professional Education «Lugansk Vladimir Dahl University»
E-mail: yakatyav@gmail.com

BELYKH A.S.

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Luhansk State Pedagogical University
E-mail: belta5@yandex.ua

**ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ
И ЕГО РЕЗУЛЬТАТИВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ**

**THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-REGULATION
OF FUTURE SPECIALISTS IN ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE AND ITS PERFORMANCE INDICATORS**

В статье рассматривается внедрение и реализация концептуальной модели формирования готовности к профессионально-личностной саморегуляции будущих специалистов по адаптивной физической культуре. Автором приведена разработанная программа саморегуляции профессиональной деятельности студентов, будущих специалистов в сфере адаптивной физкультуры. В статье приведены результаты исследования организованного обучения с учетом показателей, характеризующих определенные выделенные критерии саморегуляции.

В результате экспериментального исследования автором доказано, что участие студентов в факультативном обучении позволяет контролировать процесс формирования готовности к профессионально-личностной саморегуляции, повышая ее уровень и развивая общий уровень профессионализма будущих специалистов в сфере адаптивной физкультуры.

Ключевые слова: саморегуляция, профессия, адаптация, формирование, готовность, критерии, показатели.

The article discusses the introduction and implementation of a conceptual model of formation of readiness for professional and personal self-regulation of future specialists in adaptive physical culture. The author presents the developed program of self-regulation of professional activity of students, future specialists in the field of adaptive physical education. The article presents the results of a study of organized learning, taking into account indicators that characterize certain identified criteria for self-regulation.

As a result of an experimental study, the author proved that the participation of students in optional training allows you to control the process of formation of readiness for professional and personal self-regulation, raising its level and developing the general level of professionalism of future specialists in the field of adaptive physical education.

Keywords: self-regulation, profession, adaptation, formation, readiness, criteria, indicators.

Правильное понимание своей профессиональной деятельности в будущем имеет большое значение для успешной адаптации, и, наоборот, несовпадение представлений будущего специалиста с реальной действительностью в процессе его деятельности приводит к психологической неподготовленности в результате возникающих трудностей. Как показывает практика, большая часть молодых специалистов имеют некоторые разочарования, поскольку их ожидания не совпадают с той реальностью, с которой они сталкиваются после окончания ВУЗа [4, 5, 6]. Таким образом, главной проблемой в подготовке специалистов, является их адаптация к своей будущей профессиональной деятельности, соответствующей условиям их компетенций и деятельностных ожиданий, в чем важную роль играет подготовка к поведенческой саморегуляции в профессиональной деятельности.

К вопросам, касающимся профессионально-

личностной саморегуляции, обращались многие исследователи.

Однако, практические аспекты внедрения в педагогический процесс методик формирования готовности будущих специалистов адаптивной физической культуры к саморегуляции профессионального поведения требуют дальнейшего раскрытия.

Таким образом, целью данной статьи описание процесса формирования профессионально-личностной саморегуляции будущих специалистов по адаптивной физической культуре с точки зрения эффективности и результативности предлагаемых педагогических решений.

Изложение основного материала. В задачи подготовки будущих специалистов любой сферы деятельности входит привитие любви к своей профессии, стремление усовершенствоваться и развиваться в своей области, развивать свои профессиональные качества,

самооценку и пр.

Правильная самооценка позволяет людям понимать свои желания, оценивать собственные способности и поступки, предпринимать определенные шаги и принимать правильные решения.

В качестве комплексного систематического психического образования человека уровень и характер самооценки являются важным межличностным параметром, влияющим на адаптационный процесс. Самооценка может быть высокой, средней и низкой, а также она может быть и завышенной, и данный показатель является индикатором уровня развития личности. От уровня самооценки человека зависит направленность его деятельности, инициативность, определенный стиль взаимодействия с окружающей средой, уверенность в себе. [1, 7].

Саморегуляция О.А. Конопкиным понимается как системообразующий процесс внутренней психической деятельности личности в плане инициирования, построения, управления различными видами произвольной деятельности, непосредственно реализующими достижение принятых ею целей [2].

Данные феномены человеческого естества (саморегуляция) являются важнейшими предпосылками личностного роста в сфере повседневно – бытовой и профессиональной, позволяя человеку реализоваться в окружающем социуме и в профессиональной сфере. При этом данные феномены являются взаимосвязанными, поскольку самооценка позволяет профессионалу «вникнуть в себя», выявить те проблемные моменты, которые нуждаются в совершенствовании и дальнейшем развитии, саморегуляция дает возможность специалисту соответствующим образом «настроить» свой физический и психологический потенциал, дающий возможность исправить имеющиеся недостатки.

Иными словами, речь идет о том, что самооценка и саморегуляции являются важнейшими элементами профессиональной адаптации, под которой понимается процесс и личности к условиям профессиональной деятельности, который может быть успешным, либо со-

провождаться существенными трудностями, в результате чего жизненный путь человека определяется двумя важнейшими векторами – восхождения в личностном и профессиональном плане; деградация и утрата интереса к профессии и, как правило, дальнейшая социальная деградация.

При этом следует согласиться с тем, что положительная (а скорее «успешная» профессиональная адаптация) всегда основана на внутренних ресурсах личностного физического развития, на способности личности к самовоспитанию и самоорганизации, адаптация невозможна без постоянного самообразования и самовоспитания специалиста, а «несформированность саморегулирования поведения и деятельности, которая вызвана недостаточной подготовленностью, слабостью воли, неумением самоорганизовываться, управлять собой, своим поведением, неумением составить и выполнить правильный режим дня, организовать личный быт и досуг» [8].

Следует сказать, что по своей природе адаптация является социальным феноменом и различные личности имеют относительно индивидуальные способности к адаптации, в связи с чем интерес представляет типология социогенов личности, которую разработал М.Е. Литвак [9], и в которой выделено четыре сферы поведенческих особенностей человека, определяющих его общие способности к социальной коммуникации (рис. 1).

Связь и полнота различных личностных характеристик определяют типологию социогена личности, её психологический тип, в результате которого формируются поведенческие стереотипы, в широком плане личности, а в узком значении – личности профессионала, специалиста.

В данном контексте следует сказать, что адаптация личности к трудовой деятельности является многоуровневым феноменом, в связи с чем, социогенные способности личности в плане эмоциональной устойчивости, коммуникабельности, волевого усилия требуют развития с тем, чтобы личность имела возможность вос-

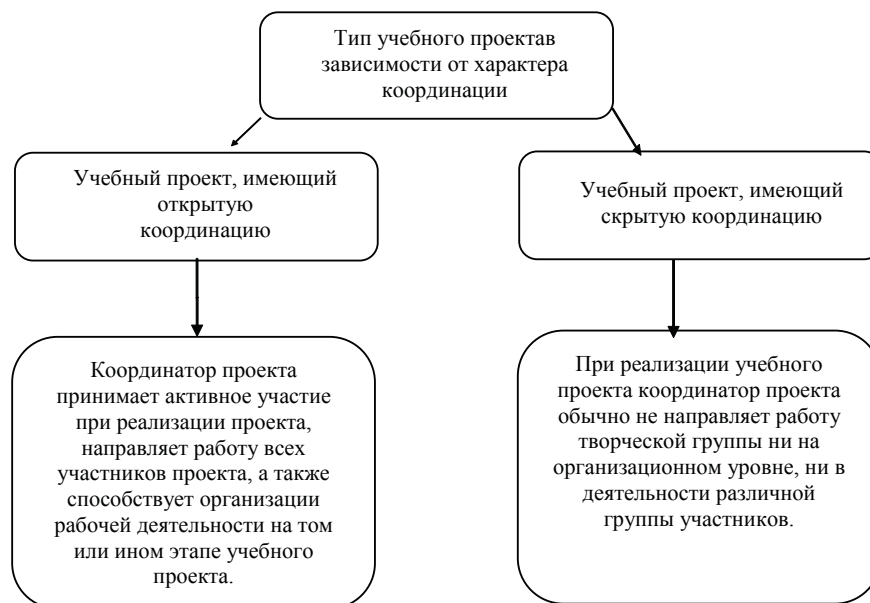


Рис. 1. Типологические черты личностных социогенов.

ходить с низших ступеней профессионального развития до наивысших уровней профессионального мастерства.

Вновь обратим внимание на то, что саморегуляция является той базой, на которой формируются все иные социогенные качества личности, а также регуляторные способности, определяющие способности специалиста к регулированию профессионального поведения, что, в конечном итоге ведет к успешной профессиональной адаптации.

Следует обратить внимание на то, что, наилучшие показатели адаптации человека как субъекта труда к деятельности в организационной системе разных уровней, связаны с полнотой представления им различных «логик», методов, элементов взаимодействия различных процессов («субъект-объект», «субъект-субъект» и пр.) и связанная с ними активность человека как личности, как субъекта.

Сама же адаптация определяется как особый вид приспособления человека к определенной среде. Такое определение позволяет охарактеризовать профессиональную адаптацию как процесс, подготавливающий работника к эффективной работе на данной должности. Профессиональная адаптация может включать в себя адаптацию работника к профессиональной деятельности, а также его трудового коллектива. Сотрудник учится выполнять свои профессиональные, а также социальные обязанности на новом рабочем месте. Профессиональная адаптация является одной из составляющих управления политикой занятости, от которой зависит эффективность функционирования системы здравоохранения. Среди факторов, влияющих на ход профессиональной адаптации, в ранее проведенных исследованиях были названы: адаптационная программа, выбор адаптационного наставника, организация рабочего процесса и распределение задач при адаптации, отношения в группе, оснащение подразделений [10].

Понимание аспектов рабочей среды сотрудников, нуждающихся в улучшении, и вовлечение персонала в процесс внесения и оценки изменений (саморегуляция) поддерживает основанную на фактических данных среду для привлечения и удержания квалифицированного персонала [11].

Саморегуляция в образовании обеспечивает успешность и результативность деятельности, способствует развитию познавательных процессов (мышление, внимание, свобода, наблюдательность), создает возможности для нахождения причин недостатков в работе и путей их преодоления, повышает уровень самоорганизации деятельности.

Целью исследования явилось изучение методов по формированию у будущих специалистов позиции активного субъекта, самостоятельно осуществляющего регуляцию профессионального поведения в процессе выполнения профессиональных задач.

Задачами явились:

1. Проанализировать состояние системы формирования подготовки будущих специалистов в области технологий адаптивной физической культуры к саморегуляции на основе опроса студентов и преподавателей вузов ЛНР и ДНР, а также работников оздоровительно-реабилитационных учреждений.

2. Определение исходного уровня сформированности готовности будущих специалистов по адаптивной физической культуре к профессионально-личностной

саморегуляции.

3. Используя эксперимент, внедрить концептуальную модель формирования готовности будущих специалистов по адаптивной физической культуре к профессионально-личностной саморегуляции.

4. Определение конечного уровня сформированности готовности будущих специалистов по адаптивной физической культуре к профессионально-личностной саморегуляции.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 280 студентов из трех вузов ЛНР и ДНР: 134 студента – контрольная группа; 146 студентов – экспериментальная группы. В эксперименте участвовали студенты III – IV курсов, направления подготовки 49.03.02 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» (уровень бакалавриата).

У студентов контрольной группы применялась стандартная схема учебно-воспитательного процесса; в процесс обучения экспериментальной группы была внедрена концептуальная модель формирования готовности будущих специалистов по адаптивной физической культуре к профессионально-личностной саморегуляции.

В процессе экспериментального внедрения концептуальной модели особое внимание было уделено практической реализации ранее сформулированных методических подходов, направленных на формирование готовности будущих специалистов по адаптивной физической культуре к профессионально-личностной саморегуляции.

Формирование готовности в условиях динамичного функционирования концептуальной модели предусматривало практическую реализацию трех последовательных этапов:

- мотивационно-целевого,
- активно-деятельностного,
- оценочно-аналитического.

Применялись такие формы и методы работы: проблемные и мультимедийные лекции, дискуссии, деловые игры, тренинги, метод мозгового штурма, метод case-study, метод проектов, различные формы самостоятельной и индивидуальной работы студентов, электронное обучение с использованием информационно-коммуникационных технологий, интернет-консультирование, тренинги поведения, студенческая научно-исследовательская работа.

Для определения уровней общей готовности студентов-выпускников к саморегуляции профессиональной деятельности была создана картотека, в которой фиксировались результаты работы экспертов. Для удобства их работы была предложена следующая шкала оценки степени сформированности компонентов готовности к саморегуляции профессиональной деятельности (по интенсивности проявления их признаков):

балл «3» – соответствующий яркому выявлению признака;

балл «2» – соответствующий достаточно убедительному выявлению признака;

балл «1» – соответствующий слабому выявлению признака;

балл «0» – если признак не обнаружен.

На основе анализа результатов определен уровень сформированности готовности студентов к саморегуля-

ции профессиональной деятельности в соответствии с обоснованными критериями и показателями.

Количественный показатель каждого из критериев готовности к саморегуляции профессиональной деятельности рассчитывался по формуле 1.

$$k_{\text{крит}} = \frac{\sum_{i=1}^n (k_{\text{эксперт}})_i + k_{\text{самооценка}}}{n + 1} \quad (1)$$

где $k_{\text{крит}}$ – количественный показатель критерия;

$k_{\text{эксперт}}$ – количественный показатель оценки готовности студента преподавателем;

$k_{\text{самооценка}}$ – количественный показатель самооценки готовности;

n – количество экспертов, вовлеченных в процесс оценки.

Исходя из этого, количественный показатель общего уровня готовности студентов к саморегуляции профессиональной деятельности определялся по формуле 2:

$$k_{\text{общ}} = \frac{\sum_{i=1}^m (k_{\text{крит}})_i}{m} \quad (2)$$

где $k_{\text{общ}}$ – количественный показатель общего уровня готовности к саморегуляции профессиональной деятельности;

m – количество критериев.

Определен уровень развития каждого из показателей и общий уровень готовности к саморегуляции профессиональной деятельности.

Результаты и обсуждение. Проведенный анализ результатов анкетирования, собеседований, учебной и педагогической деятельности, программ самоанализа и саморегуляции при прохождении педагогических практик, выявление степени заинтересованности педагогической работой обеспечили возможность распределить студентов на три группы по уровням развития мотивационного компонента, степенью учебной активности, отношением к саморегуляционной деятельности.

Условно выделены три уровня сформированности мотивационного компонента (высокий, средний, низкий).

В I группу (15–21 %) (положительное отношение к саморегуляции профессиональной деятельности) вошли студенты с высоким уровнем способности к усвоению теоретических знаний и способов деятельности, положительным отношением к профессиональному саморазвитию на перспективу, заинтересованностью в овладении необходимыми для этого знаниями и умениями, наличием потребности в самопознании, проявлением интереса к самоанализу и саморегуляции профессиональной деятельности, осознание необходимости их осуществления. У студентов этой группы сформирован устойчивый интерес к своей профессии, рефлексивное педагогическое мышление, эмоционально-ценностное отношение к содержанию и результатам собственной деятельности, профессиональным ролям и позициям. Они активны не только на нормативно-ролевом, но и личностно-смысловом уровнях, испытывают моральное удовлетворение от самоаналитической и саморегуляционной работы, интеллектуальную потребность в самопознании и изучении педагогического процесса, осознают свои индивидуально-психологические особенности.

Ко II группе (46–52 %) (нейтральное отношение к саморегуляции профессиональной деятельности) принадлежали студенты с выраженными способностями к усвоению новых знаний и способов деятельности, но занимавшие нейтральную позицию в отношении изучаемой деятельности. У студентов данной группы отсутствует необходимый интерес к самодиагностической и саморегуляционной работе, поэтому они не нуждаются в совершенствовании собственной педагогической деятельности. Обладая достаточными для саморегуляционной деятельности знаниями и умениями, студенты формально выполняют задачи по самоанализу и саморегуляции профессиональной деятельности. У студентов этой группы функционирует репродуктивное мышление в логике индуктивного пути познания, отсутствует эмоционально-ценностное отношение к содержанию и результатам собственной деятельности.

В III группу (26–40 %) (негативное отношение к саморегуляции профессиональной деятельности) вошли студенты с низкими способностями к усвоению новых знаний и способов деятельности и занимавшие в основном негативную позицию по исследуемому виду деятельности. Знания и умения, нужные для самоанализа и саморегуляции педагогической деятельности, не сформированы. У студентов данной группы отсутствует необходимый интерес к самосовершенствованию и потребность в осуществлении самоанализа.

Результаты анализа состояния сформированности мотивационного компонента готовности к саморегуляции профессиональной деятельности в практике обучения в высшей школе свидетельствуют, что подготовка студентов ограничивается формированием знаний, умений и навыков, совершенствованием умственной деятельности. Таковой подход не обеспечивает развитие психических и профессиональных свойств личности, принципиальных черт характера, творческого мышления. Но обучение в вузе может обеспечить формирование системы саморегуляции педагогической деятельности через целенаправленную, организованную и сознательную деятельность субъектов этого процесса, детерминруемую закономерностями дидактического процесса усвоения знаний, через научное обоснование условий и технологий формирования этого феномена во время профессиональной подготовки студентов.

С целью повышения эффективности обучения были разработаны этапы практической реализации данной концептуальной модели.

Мотивационно-целевой этап предусматривал формирование устойчивого мотивационно-ценностного отношения к профессионально-личностной саморегуляции, трансформацию убеждений и идеалов относительно будущего профессионального статуса, понимание профессионального успеха и на этой основе стимулирования и побуждения мотивации будущего специалиста по адаптивной физической культуре к формированию профессионально-личностной саморегуляции,

На этом этапе планировалась подготовка педагогических коллективов Луганского государственного педагогического университета, Луганского государственного университета имени Владимира Даля и Донецкого национального университета в практической реализации эффективных форм и методов формирования готовности будущих специалистов по адаптивной физической

культуре к профессионально-личностной саморегуляции, посредством проведения методических семинаров.

Конечный результат мотивационно-целевого этапа – надлежащий уровень готовности будущих специалистов по адаптивной физической культуре к профессионально – личностной саморегуляции.

Активно-деятельностный этап по своей сути является системообразующим, и его задачей было вовлечение студента – будущего специалиста в процесс собственного профессионального роста.

Важное место отводилось развитию методов управления действиями, поведением и общением, расширению отдельных способов самовыражения в учебном процессе за счет интеграции и сочетания различных приемов и методов обучения, форм внутриаудиторной и внешней деятельности.

С целью определения эффективности внедрения предложенной технологии подготовки студентов к саморегуляции профессиональной деятельности был проведен анализ результатов исследования в начале обучения и по его завершении с учетом показателей, характеризующих определенные нами критерии развития вышеупомянутого процесса, а именно: понимание целей и задач учебно-профессиональной деятельности; потребность в знаниях, умениях и навыках саморегуляционной деятельности; направленность на самоорганизацию, самоанализ и саморегуляцию будущей профессиональной деятельности; становление самосознания, волевой саморегуляции; качество знаний; усвоение категориально-понятийного аппарата теории саморегуляции; уровень усвоения знаний; навык самостоятельного обращения к информационным источникам, способность находить причины отклонений в реализации программы деятельности и вносить в нее коррективы; освоение организации и контроля реабилитационного процесса; способность определять уровень собственной готовности к саморегуляции профессиональной деятельности; способность обосновать планы на будущее в плане собственной профессиональной деятельности; общий уровень готовности к саморегуляции профессиональной деятельности.

Данные о сформированности готовности к саморегуляции профессиональной деятельности свидетельствуют, что по всем показателям студенты экспериментальной группы превзошли контрольную группу. Данные студенты руководствуются профессио-

нальными мотивами, являющимися одним из признаков сформированности мотивационного, теоретического и практического компонентов готовности к саморегуляции в профессиональной сфере. Наиболее выраженную динамику продемонстрировали показатели, характеризующие уровень сформированности мотивационного и практического компонентов готовности.

Так, показатель развития внутренней потребности в овладении знаниями, умениями и навыками саморегуляционной деятельности в контрольных группах вырос на 0,2, в экспериментальных – на 0,5 балла ($p < 0,05$).

Показатель сформированности умения выяснять причины отклонений в реализации программы деятельности и вносить в нее коррективы в контрольных группах вырос на 0,3, в экспериментальных – на 0,6 баллов ($p < 0,05$).

Заключение. Таким образом, формирование профессиональной саморегуляции у студентов, будущих специалистов в области адаптивной физической культуры, следует рассматривать, учитывая цели учебной и профессиональной деятельности, требования к ней, положения теории познания (единство теории и практики), объективной внутренней связи между целью, процессом и результатом учебной деятельности.

Следует помнить, что обучение в вузе – это процесс приобретения знаний и информации, их усвоение и применение этих знаний в практической деятельности, что подтверждается использованием комплекса методов обучения, в том числе: организация и самоорганизация учебной и познавательной деятельности (обсуждение, объяснение, решение профессиональных задач, выполнение ИНДЗ, самостоятельная работа, моделирование методов обучения, написание отчетов и т.д.); поощрение и содействие обучению (создание условий для успеха в работе, продвижение по службе, поощрение самостоятельной интеллектуальной работы и т. д.); кредитно-модульный контроль.

Проведенное исследование выявило эффективность методов по внедрению системы подготовки специалиста в сфере адаптивной физической культуры.

Таким образом, полученные данные о сформированности готовности к саморегуляции профессиональной деятельности, полученные в экспериментальных группах, наглядно показывают преимущество предложенного метода повышения подготовки специалиста в сфере адаптивной физической культуры.

Библиографический список

1. *Кравченко А.И.* Социология. Учебное пособие. Москва: Академия, 2002. 312 с.
2. *Мудрик А.В.* Социализация личности: учебное пособие. М.: Юнити-дана, 2003. 672 с.
3. *Рубчевский К.В.* Социализация личности: интериоризация и социальная адаптация // *Общественные науки и современность.* 2003. № 3. С. 89–93.
4. Большая Советская Энциклопедия (БЭС). М.: Сов. энцикл., 1969–1978.
5. *Голованова Е., Болотова Е.В.* Адаптация персонала. // *Провиант.* 2002. № 2. С. 18–24.
6. *Кибанов А.Я., Дятлов В.А., Пихало В.Т.* Управление персоналом. / Под ред. А.Я. Кибанова. М.: «Издательство ПРИОР». 2006. 512 с.
7. *Смелсер Н.Д.* Социология. Гл. 4: Социализация (продолжение) // *Социологические исследования.* 1991. № 5. С. 109–116.
8. *Просецкий П.А.* Психологические особенности адаптации студентов нового приема к условиям обучения в вузе / П.А. Просецкий // *Комплексная проблема профориентации, адаптации и повышения квалификации.* Минск, 2006. С. 124–128.
9. *Логика и жизнь: учебное пособие / М. Литвак, Н. Елифанцева, Т. Шафранова.* Ростов-на-Дону: Феникс, 2014. 120 с.
10. Professional adaptation of nurses as a factor influencing the efficiency of medical care for hospitalised patients]. *Wiad Lek.* 2002; 55 Suppl 1: 422-7.
11. *Kotzer AM, Arellana K.* Defining an evidence-based work environment for nursing in the USA. *J Clin Nurs.* 2008 Jun; 17(12):1652-9.
12. *Caldwell, C., Peters, R.,* 2018. New employee onboarding-psychological contracts and ethical perspectives, *Journal of Management Development,* 37(1), Pp. 27–39.

References

1. *Kravchenko A.I.* Sociology. Tutorial. Moscow: Academy, 2002. 312 p.
 2. *Mudrik A.V.* Personality socialization: textbook. M.: Unity-dana, 2003. 672 p.
 3. *Rubchevsky K.V.* Personality socialization: internalization and social adaptation // Public sciences and modernity. 2003. No. 3. Pp. 89–93.
 4. Great Soviet Encyclopedia (BES). M.: Sov. Encycl., 1969–1978.
 5. *Golovanova E., Bolotova E.V.* Staff adaptation. // Provision. 2002. No. 2. Pp. –24.
 6. *Kibanov A.Ya., Dyatlov V.A., Pikhalo V.T.* Personnel management./ Ed. AND I. Kibanova. – M.: PRIOR Publishing House. 2006. 512 p.
 7. *Smelser N.D.* Sociology. Ch. 4: Socialization (continued)// Sociological research. 1991. No. 5. Pp. 109–116.
 8. *Prosetsky P.A.* Psychological features of the adaptation of students of a new admission to the conditions of study at the university. // Complex problem of vocational guidance, adaptation and advanced training. Minsk, 2006. Pp. 124–128.
 9. Logic and life: textbook / M. Litvak, N. Epifantseva, T. Shafranova. Rostov-on-Don: Phoenix, 2014. 120 p.
 10. Professional adaptation of nurses as a factor influencing the efficiency of medical care for hospitalised patients]. *Wiad Lek.* 2002;55 Suppl 1: 422-7.
 11. *Kotzer AM, Arellana K.* Defining an evidence-based work environment for nursing in the USA. *J Clin Nurs.* 2008 Jun; 17(12):1652-9.
 12. *Caldwell, C., Peters, R.,* 2018. New employee onboarding-psychological contracts and ethical perspectives, *Journal of Management Development*, 37(1), Pp. 27–39.
-

ЯКОВЛЕВА Е.В.

Кандидат биологических наук, доцент кафедры физической реабилитации, ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля»
E-mail: yakatyav@gmail.com

БЕЛЫХ А.С.

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»
E-mail: belta5@yandex.ua

YAKOVLEVA YE.V.

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of Physical Rehabilitation Department, State Educational Establishment of Higher Professional Education «Lugansk Vladimir Dahl University»

E-mail: yakatyav@gmail.com

BELYKH A.S.

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Luhansk State Pedagogical University

E-mail: belta5@yandex.ua

**ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК РЕЗУЛЬТАТ ИХ ПОДГОТОВКИ**

**THE READINESS OF FUTURE SPECIALISTS IN ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE
FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IS THE RESULT OF THEIR TRAINING**

В статье рассматривается профессиональная подготовка будущих специалистов по адаптивной физической культуре, которая раскрыта как динамический процесс, в котором реализуются цели образования и формирования компетенций, применения полученного социального опыта. В этом аспекте образование предполагает создание целостной системы непрерывного обучения, развития и воспитания человека, обеспечивающей подготовку в различных сферах учебной деятельности в соответствии с образовательными потребностями субъектов педагогического процесса. Подготовка будущих специалистов по адаптивной физической культуре имеет и свои особенности в зависимости от выбранной специальности. В структуре готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов по адаптивной физической культуре можно выделить мотивационный и теоретический компоненты, каждый из которых имеет специфические целевые функции и в этом смысле – относительно самостоятельные.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, адаптация, формирование, готовность, подготовка, мотивационный компонент, теоретический компонент.

The article discusses the professional training of future specialists in adaptive physical culture, which is revealed as a dynamic process in which the goals of education and the formation of competencies, the application of the social experience gained are realized. In this aspect, education involves the creation of an integral system of continuous learning, development and education of a person, providing training in various fields of educational activity in accordance with the educational needs of the subjects of the pedagogical process. The training of future specialists in adaptive physical culture has its own peculiarities, depending on the chosen specialty. In the structure of readiness for professional activity of future specialists in adaptive physical culture, we distinguish motivational and theoretical components, each of which has specific target functions and in this sense are relatively independent.

Keywords: professional activity, adaptation, formation, readiness, preparation, motivational component, theoretical component.

Процесс профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре в настоящее время является актуальной проблемой педагогической теории и практики. Данному вопросу уделяется внимание большим количеством педагогов, психологов, социологов и это обусловлено тем, что в последние годы значительно возросло количество людей, имеющих низкую физическую подготовку и отклонение состояния здоровья.

Положительный опыт организации спортивно-массовой и оздоровительной деятельности в теории и практике отечественной и зарубежной сферы профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре широко используется на теоретико-методологическом и практическом уровнях системы физкультурного образования.

Изучая данные проблемы, ученые обращают вни-

мание на те формы знаний, которые способствуют формированию именно практических умений и навыков. В частности: проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре; практическую готовность специалиста, ученые Н. Кузьмина, В. Сластенин, А. Щербаков, в своих трудах рассматривали через функции учителя (конструктивные, организаторские, коммуникативные, информационные, развивающие, исследовательские). В свою очередь, формирование готовности будущих специалистов физической культуры к профессиональному саморазвитию С. Переверзева, В. Марчик рассматривали в процессе внеаудиторной работы [1].

Основной проблемой подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре к профессиональной деятельности с людьми различных возрастных категорий является уровень профессио-

нальных знаний и умений по направлению деятельности инструктора, тренера, педагога; умение побудить личность к систематическим занятиям физическими упражнениями; способность обеспечивать формирование физической культуры личности, организации оздоровительно-рекреационной двигательной активности различных групп населения. Таким образом, актуальность проблемы, ее значимость и недостаточная разработанность обусловили выбор темы исследования.

Целью данной статьи является описание процесса формирования готовности будущих специалистов по адаптивной физической культуре к профессиональной деятельности как результата их подготовки.

Изложение основного материала. Развитие технического прогресса, политические, экономические преобразования, постоянно ухудшающееся состояние экологии особым образом влияют на здоровье каждого человека, детей и молодежи. Особое положительное влияние на здоровье современного человека оказывают занятия по физическому воспитанию, массовому спорту, оздоровительной тренировке. Все эти направления деятельности составляют профессиональную подготовку будущих специалистов по адаптивной физической культуре. Поэтому подготовка специалистов этого направления, способных решать сложные специализированные задачи и практические проблемы в процессе профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта, предусматривает применение соответствующих теоретических и методических подходов, которые характеризуются комплексностью и неопределенностью условий физкультурного образования, что очень важно в современном промышленном обществе.

Историко-педагогический анализ рассматриваемого вопроса дает понимание того, что необходимо формировать личностные требования у будущих специалистов, которые после окончания обучения будут востребованы в их профессиональной деятельности.

Прежде всего, будущий специалист по адаптивной физической культуре должен уметь организовывать и проводить спортивные тренировки, а в дальнейшем сопровождать спортсменов для участия в соревнованиях; организовывать оздоровительно-рекреационную двигательную активность разных групп населения; укреплять здоровье человека путем использования двигательной активности, рационального питания и других факторов здорового образа жизни; быть способным к пониманию ретроспективы формирования сферы физической культуры и спорта; проводить биомеханический анализ двигательных действий человека; использовать спортивные сооружения, специальное оборудование и инвентарь; применять знания о строении и функционировании организма человека; оказывать доврачебную помощь в случае возникновения неотложных состояний [6].

Рассматривая профессиональную деятельность будущих специалистов через понятие «готовность», можно определить ее как [5; 7; 10]:

- установку на конкретно определенную деятельность;
- многоуровневое образование, элементы которого имеют крепкую связь и взаимообусловлены (А. Войченко, 1980);
- должный уровень познавательной и социальной зрелости, который необходим для результативного

усвоения и овладения программным материалом, что в свою очередь способствует гармоничному развитию личности (В. Войтко, 1980);

– интеграционное качество личности (Ш. Амонашвили, 1990);

– способность человека ставить определенные цели, выбирать лучшие способы для их достижения, методики улучшения здоровья, а также осуществлять самоконтроль, строить планы и программы деятельности – формирование длительного программируемого процесса сохранения здоровья (Ю. Кулюткин, 1997);

– целостное явление, сопряженное с убеждениями, морально-волевыми качествами человека, способами поведения, знаниями, умениями и навыками определенной профессии (Н. Мацкевич, 2002);

– сложное многоуровневое образование, ведь будущий специалист должен быть специалистом в различных областях (Е. Сингаевский, 1999).

Следует отметить, что профессиональная подготовка будущих специалистов по адаптивной физической культуре будет результативной в том случае, если она базируется на инновационных технологиях научно-педагогического образования [2]. Также можно указывать на необходимость формирования у будущих специалистов профессиональных способностей, которые должны быть у них для успешной их дальнейшей деятельности.

Таким образом, говоря о профессиональной подготовке будущих специалистов, мы имеем в виду довольно сложный процесс, который характеризуется научными основами формирования у студентов профессионализма, благодаря которому они будут конкурентоспособными на рынке труда. Их профессиональная подготовка опирается на научно обоснованную систему субъект-субъектного взаимодействия студентов и профессорско-преподавательского состава учреждения высшего образования [9].

Изучая некоторые аспекты готовности личности к той или иной профессиональной деятельности (в данной статье речь идет об адаптивной физической культуре), ученые определяют ее как:

– наличие определенных способностей (О. Петунин, 1996);

– пригодность к деятельности (Б. Величковский, 1982);

– избирательная активность, которую направляет личность на деятельность (И. Зимняя, 1999);

– регулятор деятельности (А. Асмолов, 2002);

– результат обучения (З. Калмыкова, 1981).

Можем подчеркнуть, что о готовности к деятельности нельзя судить только по мастерству личности, в нашем случае – педагогической, продуктивности ее труда, личным и профессиональным качествам. Можно указать на важность внутренней силы личности, ее потенциала и резерва, которые крайне нужны для эффективной профессиональной деятельности в будущем.

При рассмотрении данного вопроса необходимо отметить такой фактор как культура здоровья. Именно здоровье считается залогом благополучности общества. Занимаясь физическим воспитанием, специалист должен иметь надлежащую культуру здоровья, чтобы личным примером вдохновлять людей к систематическим занятиям физической культурой и спортом. Учитывая

приведенные факты необходимо внедрять системный и взвешенный подход к формированию высокого уровня культуры здоровья, что должно происходить целенаправленно и непрерывно [3; 8].

Изучая и анализируя вопрос профессиональной подготовки с точки зрения психологии и педагогики, для того чтобы будущие специалисты были готовы к профессиональной деятельности, им необходимо дать глубокие знания по физической культуре, представить эти знания благодаря квалифицированному профессорско-преподавательскому составу в условиях полного обеспечения материально-технической базы учреждения высшего образования.

Сущность профессиональной подготовки заключается в таких факторах:

1) процесс преподавания (передачи преподавателем соответствующих знаний и формирования умений и навыков);

2) процесс обучения (овладение самим студентом знаниями, умениями, навыками);

3) результат (конечный продукт – готовность к профессиональной деятельности).

Профессиональную подготовку будущего специалиста можно рассматривать как многоаспектный процесс, охватывающий идейно-ценностные установки, сформированную мотивационную сферу, комплекс теоретических знаний, умений и навыков, а также личностные черты и свойства, которые позволяют в будущем квалифицированно осуществлять профессиональную деятельность без потерь для психического и физического здоровья. То есть в наиболее общем контексте профессиональная подготовка будущих специалистов по адаптивной физической культуре – довольно сложный процесс, который характеризуется обоснованными принципами формирования у студентов профессионализма, благодаря которому они будут конкурентоспособными на рынке труда.

Обобщая выше сказанное, высказываем свое мнение, что подготовка будущих специалистов в профессиональном плане должна быть направлена на получение будущими специалистами глубоких и фундаментальных знаний, формирования умений и навыков выбранной профессии, а также во время обучения студенты должны развить мотивационную сферу и личностные социально значимые качества, которые помогут им квалифицированно выполнять профессиональные обязанности [4].

Заключение. Таким образом, необходимо отметить, что система подготовки современных будущих специалистов по адаптивной физической культуре предпола-

гает не только овладение умениями, непосредственно связанных с учебно-воспитательным процессом (конструктивными, коммуникативными, организаторскими, исследовательскими и др.), но и умениями осуществлять такие виды профессиональной деятельности, важность которых сегодня значительно повысилась, а именно:

– диагностическую деятельность, которая направлена на обеспечение системного изучения уровня физического развития, анализа каждого отдельного субъекта, и на основе полученных данных прогнозировать дальнейшее физическое совершенствование, предвидение возможных последствий;

– реабилитационную деятельность, ориентированную на восстановление сниженных в процессе труда или интенсивных занятий другими видами деятельности физических, психических, интеллектуальных свойств субъектов, на разработку методического обеспечения и осуществления реабилитационных программ для субъектов, имеющих недостатки со здоровьем, лечебное применение физических упражнений с целью восстановления поврежденных подсистем организма субъектов;

– репродуктивную деятельность, которая предусматривает создание социально-культурной среды, направленной на культивирование физической культуры и спорта среди всех субъектов;

– спортивную деятельность, которая обеспечивает раскрытие максимальных возможностей субъектов, их потенциальных резервов, удовлетворение потребности в соревновательной деятельности, достижение определенных спортивных высот;

– просветительно-пропагандистскую деятельность, включающую учебную деятельность, которая направлена на усвоение общественно-исторического опыта человечества в области фундаментальной теории образования и о физическом развитии человека, обеспечении подходящей организации необходимого для каждого специалиста двигательных умений и навыков, необходимых в жизни;

– воспитательную деятельность, которая заключается в использовании специальных физических упражнений для формирования физически и социально зрелой личности;

– профилактическую деятельность (или деятельность по формированию здорового образа жизни), которая связана с развитием оптимального прогресса присущих человеку физических качеств и на их основе совершенствования физического развития, укрепления здоровья субъектов.

Библиографический список

1. *Балашова В.Ф.* Компетентность специалиста по адаптивной физической культуре. Москва : Физическая культура, 2008. 245 с.
2. *Балашова В.Ф.* Научно-теоретические основы формирования компетентности специалиста по адаптивной физической культуре : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Москва, 2009. 418 с.
3. *Балашова В.Ф.* Компетенции специалиста по адаптивной физической культуре, формируемые и применяемые в научно-исследовательской деятельности // Вестник ТГПУ. 2009. №2. С. 30–34.
4. *Башавец Н.А.* Принципы формирования культуры здоровьесбережения как мировоззренческой ориентации будущих специалистов в структуре целостного учебно-воспитательного процесса высшего учебного заведения // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. 2008. № 4. С. 9–15.
5. *Безверхняя Г.В., Гончар Г.И.* Мотивационные приоритеты к успешной деятельности студентов факультета физического воспитания // Физическое воспитание студентов. 2012. № 1. С. 18–23.
6. *Гришинова Н.А.* Развитие компетентности специалистов как важнейшее направление реформирования профессионально-

го образования // Квалиметрия в образовании: методология и практика : материалы X Симпозиума. Кн. 6. Москва : Изд-во Исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, 2002. 254 с.

7. *Евсеев С. П.* Теория и организация адаптивной физической культуры : примерная программа дисциплины для специальности 022500 Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура) учебно-методическое объединение по образованию в области физической культуры и спорта. – Москва : РИО РГУФК, 2003. 46 с.

8. *Евсеева О. Э.* Адаптивное физическое воспитание в образовательных организациях (специальные медицинские группы) : учебное пособие. Санкт-Петербург : НГУ им. П. Ф. Лесгафта, 2015. 117 с.

9. *Прихода И. В.* Теоретические основы формирования профессиональной готовности будущих специалистов по адаптивной физической культуре к практической деятельности // Олимпийский спорт, физическая культура, здоровье нации в современных условиях : материалы XVI Междунар. науч.-практ. конф. (Луганск, 17–18 апр. 2019 г.) / ред. кол. : М. С. Складар (гл. ред.), А. И. Федоров (отв. ред.) и др. Луганск, 2019. С. 341–351.

10. Теория и организация адаптивной физической культуры : учебник в 2-х тт. Т. 1 : Введение в специальность. История, организация и общая характеристика АФК / под общей редакцией проф. С. П. Евсеева. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Советский спорт, 2005. 296 с.

References

1. *Balashova V. F.* Competence of a specialist in adaptive physical culture. Moscow: Physical culture, 2008. 245 p.
2. *Balashova V. F.* Scientific and theoretical foundations for the formation of the competence of a specialist in adaptive physical culture: dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.08. Moscow, 2009. 418 p.
3. *Balashova V. F.* Competences of a specialist in adaptive physical culture, formed and applied in research activities. Vestnik TSPU. 2009. No. 2. Pp. 30–34.
4. *Bashavets N. A.* Principles of formation of a culture of health saving as a worldview orientation of future specialists in the structure of an integral educational process of a higher educational institution // Physical education of students of creative specialties. 2008. No. 4. Pp. 9–15.
5. *Bezverkhnya G. V., Gonchar G. I.* Motivational priorities for successful activity of students of the faculty of physical education // Physical education of students. 2012. No. 1. Pp. 18–23.
6. *Grishanova N. A.* Development of the competence of specialists as the most important direction of reforming vocational education // Qualimetry in education: methodology and practice: Materials of the X Symposium. Book. 6. Moscow: Publishing House Issled. Center for Quality Problems in Training Specialists, 2002. 254 p.
7. *Evseev S. P.* Theory and organization of adaptive physical culture: an exemplary discipline program for the specialty 022500 Physical culture for persons with disabilities (adaptive physical culture) educational and methodological association for education in the field of physical culture and sports. - Moscow: RIO RGUFK, 2003. 46 p.
8. *Evseeva O. E.* Adaptive physical education in educational organizations (special medical groups): textbook. - St. Petersburg: NGU im. P. F. Lesgaft, 2015. 117 p.
9. *Prikhoda I. V.* Theoretical foundations for the formation of professional readiness of future specialists in adaptive physical culture for practical activities // Olympic sport, physical culture, health of the nation in modern conditions: materials of the XVI Intern. scientific-practical. conf. (Lugansk, April 17-18, 2019) / ed. count : M. S. Sklyar (editor-in-chief), A. I. Fedorov (editor-in-chief) and others - Lugansk, 2019. Pp. 341–351.
10. Theory and organization of adaptive physical culture: a textbook in 2 vols. T. 1: Introduction to the specialty. History, organization and general characteristics of AFC / under the general editorship of prof. S. P. Evseeva. 2nd ed., Rev. and additional Moscow: Soviet sport, 2005. 296 p..

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ

Гелла Тамара Николаевна (главный редактор) – доктор исторических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой всеобщей истории и регионоведения.

Пузанкова Елена Николаевна (заместитель главного научного редактора) – доктор педагогических наук, профессор, Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия», проректор по учебной работе.

Дудина Елена Федоровна (ученый секретарь редакционно-издательской коллегии) – кандидат филологических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», начальник отдела организации научных мероприятий и академического развития.

Абакумова Ольга Борисовна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры английской филологии.

Айзенштат Марина Павловна – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, сектор «История исторических знаний», Институт всеобщей истории РАН.

Александровна Анжелика Паруйровна – кандидат филологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», доцент кафедры английской филологии, начальник бюро переводов.

Антонова Мария Владимировна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой истории русской литературы XI-XIX веков.

Арзаканян Марина Цолаковна – доктор исторических наук, профессор, главный научный сотрудник, Центр истории международных отношений, Институт всеобщей истории РАН.

Беляева Ирина Анатольевна – доктор филологических наук, профессор, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», профессор кафедры русской литературы Института гуманитарных наук.

Горбунова Галина Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО "Санкт-Петербургский государственный университет", Факультет Искусство.

Иванов Анатолий Евгеньевич – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт российской истории РАН.

Изотов Владимир Петрович – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой журналистики и связей с общественностью.

Калашникова Лариса Валентиновна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры английского языка.

Ковалева Татьяна Витальевна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры истории русской литературы XI-XIX веков.

Ларникова Людмила Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории языка и русского языка, Южный федеральный университет.

Львова Светлана Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией дидактики русского языка Института содержания и методов обучения Российской академии образования.

Минаков Сергей Тимофеевич – доктор исторических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева.

Михальченко Сергей Иванович – доктор исторических наук, профессор, директор НИИ фундаментальных и прикладных исследований, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского".

Михеничева Екатерина Абдул-Маджидовна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы.

Николаев Валерий Александрович – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы.

Новиков Сергей Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры живописи.

Новикова Вера Григорьевна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университета им. Н.И. Лобачевского», профессор кафедры зарубежной литературы.

Образцов Павел Иванович – доктор педагогических наук, профессор, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, академик Международной академии информатизации и академии педагогических и социальных наук.

Погосян Варужан Арамаздович – доктор исторических наук, зав. отделом геноцидологии, Институт арменоведческих исследований, Ереванский государственный университет (Армения).

Ретинская Татьяна Ивановна – доктор филологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой романской филологии.

Степанова Надежда Сергеевна – доктор филологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Юго-Западный государственный университет», заведующий кафедрой русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан.

Струкова Татьяна Викторовна – доктор филологических наук, федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Академия Федеральной службы охраны «Российской Федерации», сотрудник.

Тарасова Оксана Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры математики и прикладных информационных технологий и методики обучения математике имени Н.А. Ильиной, директор института педагогики и психологии.

Хворостов Дмитрий Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой дизайна.

Черепанова Лариса Витальевна – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет», профессор кафедры русского языка и методики его преподавания.

Чикалова Ирина Ромуальдовна – доктор исторических наук, профессор, кафедра всеобщей истории и методики преподавания истории, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, ведущий научный сотрудник, Институт истории, Национальная академия наук Беларуси (Белоруссия).

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 100 символов), 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 статьи не должно превышать 3-х человек.** Авторское право оформляется перечислением фамилий всех авторов через запятую.

Формулы и специальные символы (например, греческие буквы) в статье набираются текстом (пункт меню «Вставка – Символ – Symbol»), кеглем 10 pt. Для сложных формул используется редактор формул Math-type 5.0 и ниже. Длина формулы вместе с номером не должна превышать 8 см. **Таблицы** в тексте набираются стандартными средствами MS-Word (пункт меню «Таблица – Добавить таблицу»). Таблица должна иметь заголовок и ссылку в тексте статьи. Ширина таблицы – 82 или 170 мм, шрифт в таблице – 9 pt.

Иллюстрации. Каждый рисунок должен быть представлен отдельным файлом (форматы: *.tif, *.jpg, *.pdf, *.eps, *.ai). В MS-Word не вставлять! Рисунки и графики должны иметь четкое изображение и быть выдержаны в черно-белой гамме. **Графики**, содержащие серые заливки, должны быть заменены на штриховку или на черную/белую заливку. **Графики, схемы и диаграммы следует выполнять в формате MS-Excel (*.doc) и MS-Word (*.xls).** Также для изготовления графиков, схем и диаграмм подходит векторный графический редактор: Adobe Illustrator (*.ai). Надписи на рисунках выполняются шрифтом Times New Roman 8 pt. Толщина линий на рисунках должна быть не менее 0,5 pt. Ширина графика, схем или диаграмм – 82 или 170 мм.

Рисунки-фотографии, полученные с цифровой камеры, и другие растровые изображения, на которых отсутствует какой-либо текст, представляются в виде файлов формата *.tif или *.jpg без сжатия (разрешение не менее 300 dpi). Подписи к рисункам размещаются в тексте статьи. Все рисунки должны быть пронумерованы и иметь названия.

Иллюстрации, выполненные в графическом редакторе Paint, не принимаются, т. к. данный редактор не обеспечивает необходимого качества после сохранения файла.

Запрещается вставлять в статью сканированные рисунки (графики, диаграммы)!

При несоблюдении указанных требований к иллюстрациям редакция оставляет за собой право рисунок удалить или отклонить статью.

Библиографические списки и затекстовые примечания оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.100 – 2018. В списке все работы перечисляются по алфавитному принципу. В тексте статьи библиографические ссылки даются арабскими цифрами в квадратных скобках [1, с. 178]. Библиографические списки должны быть переведены на английский язык.

В конце статьи **обязательно** должна быть надпись «статья публикуется впервые», ставится дата и подпись автора (авторов). Подпись автора сканируется, сохраняется в формате *.tif или *.jpg и вставляется в файл.

В обязательном порядке указывается научная специальность, по которой автор планирует опубликовать статью.

5.6.1. – Отечественная история (исторические науки)

5.6.2. – Всеобщая история (соответствующего периода) (исторические науки)

5.8.2. – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

5.8.7. – Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

5.9.1. – Русская литература и литература народов Российской Федерации (филологические науки)

5.9.2. – Литературы народов мира (филологические науки)

За множественность публикации статьи ответственность несёт авторы (авторы).

За ошибки и неточности научного и фактического характера ответственность несёт автор (авторы).

Статьи принимаются с оригинальностью не мене 70 %. Допустимые заимствования – не более 9 %.

Статья, содержащая некачественный перевод, и/или перевод, сделанный через электронный переводчик, будет отклонена.

Редакция не осуществляет перевод.

Поступившие в редакцию материалы возврату не подлежат.

Статьи лиц, не имеющих учёной степени, заверяются их научными руководителями и печатью организации.

Редколлегия оставляет за собой право сокращать и редактировать статьи. Статьи, оформленные не в соответствии с указанными требованиями, отклоняются без рассмотрения.

РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ

1. Все научные статьи, поступившие в редакцию журнала «Ученые записки Орловского государственного университета», подлежат обязательному рецензированию.

2. Если материалы соответствуют критериям, главный редактор журнала назначает рецензента – специалиста по тематике рецензируемых материалов.

3. Срок рецензирования – от 4 до 12 недель.

4. Рукопись проходит «двойное слепое» рецензирование. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи.

5. Рецензент оценивает актуальность и научную новизну представленных к опубликованию результатов исследования, их теоретическую и практическую значимость, наличие необходимых ссылок на данные из других работ. На основании анализа статьи рецензент составляет заключение:

a). статья рекомендуется к публикации;

b). статья нуждается в доработке в соответствии с замечаниями рецензента;

c). статья отклонена (с указанием причин).

6. Если в рецензиях содержатся рекомендации по доработке статьи, редколлегия журнала направляет автору текст рецензий с предложением учесть их при подготовке нового варианта статьи или аргументировано отказаться от них. Доработанная автором статья повторно направляется на рецензирование.

7. Список замечаний рецензента, которые подлежат безусловному принятию со стороны автора:

a). отсутствие ссылок на цитируемую литературу;

b). дублирование материала (опубликование материала или его значительной части в других изданиях);

c). отсутствие или недостоверность выводов;

d). отсутствие аннотации, ключевых слов и других обязательных элементов структуры статьи.

Сообщение об отрицательной рецензии с соответствующей мотивировочной частью обязательно направляется автору по электронной почте.

8. 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.

9. 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.

10. После принятия редколлегией журнала решения о публикации ответственный секретарь редколлегии информирует об этом автора и указывает сроки публикации.

11. 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 учредителя:

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел, ул. Комсомольская д. 95.
www.oreluniver.ru E-mail: info@oreluniver.ru
тел.(4862)75-13-18

Адрес редакции:

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел, ул. Комсомольская д. 95
www.oreluniver.ru E-mail: utchen-zap@oreluniver.ru

Материалы статей печатаются в авторской редакции

Право использования произведений предоставлено авторами на основании
п. 2 ст. 1286 Четвертой части Гражданского Кодекса Российской Федерации

И.о. ответственного редактора: Дудина Е.Ф.
Перевод: Александрова А.П.
Компьютерная верстка: Корявкина О.С.
Дизайн обложки: Никифоров А.В.

Подписано в печать 14.04.2023 г.
Дата выхода в свет 27.04.2023 г.
Формат 60x84/8 Объём 49,75 усл. п. л.
Тираж 1000 экз. Цена свободная. Заказ № 116

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