

ISSN 1998-2720

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Орловского государственного университета

Научный журнал



№ 3 (96)
2022

Редакционно-издательская коллегия:

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

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

Члены редколлегии:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

И.О. ответственного редактора

Дудина Е.Ф. канд. филол. наук

Адрес редакции:

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

Тел.: +7 9050460601

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

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

Подписной индекс 43366

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

© Коллектив авторов, 2022

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2022

Содержание

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Власов А.Е., Штепа А.В.

СОЦИАЛЬНО-БИОГРАФИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И РОТАЦИЯ АДЪЮТАНТОВ
КАЛУЖСКОГО ГУБЕРНСКОГО ЖАНДАРМСКОГО УПРАВЛЕНИЯ В 1900-1917 ГОДАХ. 7

Гизатов С.М., Нартбаев Ш.Ж., Отеуов Н.Н.

СТЕПНАЯ ДИПЛОМАТИЯ ХАНА АБЫЛЯЯ: К ИСТОРИИ КАЗАХСКО-ОЙРАТСКИХ
(ВОЛЖСКИЕ КАЛМЫКИ, ДЖУНГАРЫ) ОТНОШЕНИЙ XVIII ВЕКА. 15

Журавлёв С.С., Тимошинова Т.С.

К ВОПРОСУ ОБ ИМУЩЕСТВЕННОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ РОССИЙСКИХ
КРЕСТЬЯН В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ВОРОНЕЖСКОЙ ГУБЕРНИИ) ... 20

Козьякова Н.С.

МЕЖГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ АВСТРИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX в. 26

Конорова И.А.

ИНДОКИТАЙСКИЙ КОНФЛИКТ 1946-1954 гг.: ПОИСКИ ВЫХОДА ИЗ КРИЗИСА. 35

Красов А.В.

ГОСУДАРСТВО И ЦЕРКОВЬ: ПРИЧИНЫ УПРАЗДНЕНИЯ ПАТРИАРШЕСТВА В РОССИИ. 43

Кудланов К.Б.

СОПОСТАВЛЕНИЕ ГЕОГРАФИИ ОДНОДВОРЧЕСКОГО ЗАСЕЛЕНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ
ТЪЛЫОВЫХ УЕЗДОВ ОТ БЕЛГОРОДСКОЙ ЧЕРТЫ. 51

Макеева С.Б.

ИЗ ИСТОРИИ НЕРАВНОМЕРНОГО РАЗВИТИЯ МЕЖДУ ВОСТОЧНЫМ, ЗАПАДНЫМ,
ЦЕНТРАЛЬНЫМ И СЕВЕРО-ВОСТОЧНЫМ РЕГИОНАМИ КНР (1978–2010 гг.). 56

Никонов В.В.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЮЗА ВОИНСТВУЮЩИХ БЕЗБОЖНИКОВ НА ТЕРРИТОРИИ
ВОСТОЧНОГО ПОДМОСКОВЬЯ В 1920–1930-х гг. 61

Пантелеева Е.В., Чепель А.И.

УЧАСТИЕ РУССКИХ ЖЕНЩИН В ВООРУЖЕННОЙ БОРЬБЕ ВО ВРЕМЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
ВОЙНЫ 1812 ГОДА. 68

Проконин Ф.И.

БРИТАНСКИЕ ДИПЛОМАТИЧЕСКИЕ МАНЕВРЫ НАЧАЛА XX ВЕКА
И РЕФЛЕКСИЯ РОССИЙСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ И ПЕЧАТИ НА НИХ. 74

Ульянова С.Б., Сидорчук И.В.

ОБЕДЕННЫЙ ПЕРЕРЫВ В СИСТЕМЕ ТРУДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ НА СОВЕТСКИХ
ПРЕДПРИЯТИЯХ В 1920-е гг.* 79

Чжоу Лэчжэн

О КОНЦЕПЦИИ «ДИПЛОМАТИИ ВЕЛИКОЙ ДЕРЖАВЫ С КИТАЙСКОЙ СПЕЦИФИКОЙ
НОВОЙ ЭПОХИ». 83

Чувардин Г.С., Гончарова И.В., Харченко О.А.

ПЕРИПЕТИИ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ ВЕЛИКОГО КНЯЗЯ ВЛАДИМИРА АЛЕКСАНДРОВИЧА.
«ДОБРЫЙ БАРИН»: ВЕЛИКИЙ КНЯЗЬ ВЛАДИМИР АЛЕКСАНДРОВИЧ – МЕЖДУ «СТАРОЙ»
И «НОВОЙ» РОССИЕЙ (ОКОНЧАНИЕ) 87

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Бубнов С.А.

ИЗОБРАЖЕНИЕ ПЕЙЗАЖА В ЛИРИКЕ 1910-х ГОДОВ И.А. НОВИКОВА И С.А. ЕСЕНИНА. 93

Гулевич Е.В.

КНИГА КАК СПАСЕНИЕ И КАТАСТРОФА. 96

Жулева А.С.

ОНТОЛОГИЯ И МИФОПОЭТИКА ОНЕЙРИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ В НЕНЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 100

Коньшев Е.М., Белова Т.В.

БАЗАРОВ И ПЬЕР БЕЗУХОВ. 105

Лущникова Г.И., Осадчая Т.Ю.

ФОРМЫ АВТОРСКОГО ПРИСУТСТВИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ СБОРНИКА РАССКАЗОВ Д. ЭГГЕРСА «HOW WE ARE HUNGRY») 108

Марков А.В. ФУРНЬЕ Д'АЛЬБ КАК ИСТОЧНИК НАУЧНОЙ ПОЭЗИИ БРЮСОВА: ОТ ДРАМЫ ЭЛЕКТРИЧЕСТВА К КОНТУРАМ МЕТАРОМАНА	113
Минкин К.С., Никитина И.Н., Фомин С.С. БРЯНСКИЕ ТОПОНИМИЧЕСКИЕ ПРЕДАНИЯ КАК ИСТОЧНИК СВЕДЕНИЙ О ТОПОНИМИИ И ОТРАЖАЕМЫХ ЕЮ РЕАЛИЯХ	117
Пастернак Е.А. О ВЕРСИФИКАЦИОННЫХ И КОМПОЗИЦИОННЫХ ОСОБЕННОСТЯХ «ЦИКЛА О ВРЕМЕНАХ ГОДА» Г. ДЕРЖАВИНА	122
Тюняева О.Д. РЕЦЕПЦИЯ КНИГИ РАССКАЗОВ «ЗАПИСКИ ОХОТНИКА» В США, ИЛИ И. С. ТУРГЕНЕВ ПРОТИВ РАБСТВА	126
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Акатова Н.Г., Бессонова Ю.А., Булгакова И.М. ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА СОВРЕМЕННОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО И ЕГО РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА	131
Алтунин А.Ю. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИМИТАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ	137
Бабанова Е.М. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ВУЗЕ	141
Бубнова С.Ю., Карякина С.Н. МОНИТОРИНГ ПОТРЕБНОСТЕЙ СЕМЕЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ КАК ОСНОВА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЦИФРОВОГО ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА	147
Васильева Н.В. ЭЛЕКТРОННЫЙ ДИСКУРС КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ТРАНСФОРМАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА	150
Гетманская Е.В. ЗАРУБЕЖНЫЙ УЧЕБНИК ПО ЛИТЕРАТУРЕ КАК МОДЕЛЬ НАЦИОНАЛЬНОЙ МЕТОДИКИ	153
Дурнев А.И. ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ ПРАВОВЫМ ОСНОВАМ ПРИМЕНЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ	158
Жарких Н.Г., Костыря С.С. ПРОБЛЕМА ОТБОРОЧНОГО КОНКУРСА АБИТУРИЕНТОВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	161
Зеленина Е.В. ДИДАКТИЧЕСКИЙ ТЕАТР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ	167
Ибрагимова З.Н., Хованская Е.А., Трусова В.С. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОТОРЫХ НЕОБХОДИМО ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ, ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ И ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОГО МЫШЛЕНИЯ	171
Иванова В.И., Трунова С.С. СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	175
Иванова Е.С., Капустина Л.Н. УРОК КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	179
Карапузиков А.А., Дьяков В.Ф., Опарин Д.Е., Попова С.В. МОТИВАЦИЯ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МЧС РОССИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	182
Ковешникова Е.Н., Ковешников П.А. МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У БАКАЛАВРОВ ЛАНДШАФТНОЙ АРХИТЕКТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РИСУНКУ И ЖИВОПИСИ	186
Копылов С.А., Тенитилова К.С., Абаева С.М., Беляева В.Г. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ КАК СОЦИАЛЬНАЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	189
Корнева Е.Ю., Пузанкова Е.Н. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТА ПРОВЕДЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ АККРЕДИТАЦИИ (МА): ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ АГЕНТСТВА ПО ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ АССОЦИАЦИИ ПО СЕРТИФИКАЦИИ «РУССКИЙ РЕГИСТР»	192
Король В.В., Пашкова В.А., Даньшина Н.А., Кривченкова М.С. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ОБЖ» В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ С УЧЁТОМ СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	198
Кузнецова Л.А., Лысак О.Г. МОДЕЛЬ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	203
Лаврищев А.И. СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	208
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	212
Лубянова М.А., Безматерных М.А. МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	218
Мальцева О.А. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	223
Николев В.А. ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ АДАПТАЦИИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ К ПРОЖИВАНИЮ В СТАЦИОНАРНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	227
Овсянникова О.А., Федорова М.А. К ВОПРОСУ О ПОСТРОЕНИИ МОДЕЛИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ	231

Панова Е.С., Шамарина Е.В. ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ	237
Пашков Е.С. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ	241
Пьянова Н.В., Попова А.И., Алекса Е.А. ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКЕ	244
Рубаева В.П., Ортабаева Ф.Х., Губаева Н.Г. ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ОПОРОЙ НА ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ	249
Сидоренко О.И. АКТУАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	252
Тарасова О.В. НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ И ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ В ВУЗЕ	256
Торгачев Д.Н., Торгачев В.Д. К ВОПРОСУ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ	260
Трошкина Ю.Ю. ЭСТЕТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА	264
Фирсова О.А., Пантюхин Д.В. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НАСЕЛЕНИЯ В ВОПРОСАХ ВЫЗОВА ЭКСТРЕННОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ ЧЕРЕЗ ОБУЧЕНИЕ И ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВО	267
Хворостов Д.А., Мартынова Н.В., Слипецкая Д.Р. ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ПОДГОТОВКА ВЫСОКОМОТИВИРОВАННОЙ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ МОЛОДЕЖИ ПО МЕТОДОЛОГИИ И ТЕХНОЛОГИИ МНОГОСЛОЙНОЙ АКВАРЕЛИ ХУДОЖНИКА С.Н. АНДРИЯКИ	271
Цирульникова Е.А., Додонов М.М. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЧЕРЕЗ СОВМЕСТНУЮ ТВОРЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С РОДИТЕЛЯМИ	277
Честнихина А.Д. ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВРАЧА: ПОНЯТИЕ, СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ	280
РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ	283
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ	284



Scientific journal
It was founded in 1940
Is published 4 times a year
Vo 1. 3 - No. 96. 2022

SCIENTIFIC NOTES OF OREL STATE UNIVERSITY

The founder – Federal State Budget Educational Institution
of Higher Education

«Orel State University named after I.S. Turgenev»
FSBEI HE «OSU named after I.S. Turgenev»

Editorial board:

Scientific editor-in-chief

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

Scientific deputy editor-in-chief

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

Board members:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tarasova O.V., Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)

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

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

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

Scientific Secretary of the Editorial and Publishing Board

Dudina E.F. Candidate of Philology

Editorial Office address:

302026, Orel Region, Orel, 95 Komsomolskaya Str.

Tel. +7 9050460601

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

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

Index 43366

on general catalog «Press of Russia»

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

© Team of authors, 2022

© OSU named after I.S. Turgenev, 2022

CONTENTS

HISTORICAL SCIENCES

Vlasov A.E., Shtepa A.V.

SOCIO-BIOGRAPHICAL CHARACTERISTICS AND ROTATION OF ADJUTANTS OF THE KALUGA PROVINCIAL GENDARMERIE DEPARTMENT IN 1900-1917 7

Gizatov S.M., Nartbayev Sh.Zh., Oteuov N.N.

STEPPE DIPLOMACY OF KHAN ABYLAI: ON THE HISTORY OF KAZAKH-OIRAT (VOLGA KALMYKS, DZUNGARS) RELATIONS OF THE XVIII CENTURY 15

Zhuravlev S.S., Timoshinova T.S.

ON THE ISSUE OF PROPERTY AND SOCIAL DIFFERENTIATION OF RUSSIAN PEASANTS IN THE LATE XIX – EARLY XX CENTURY (ON THE EXAMPLE OF THE VORONEZH PROVINCE)20

Kozyakova N.S.

INTERSTATE RELATIONS OF AUSTRIA IN THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY 26

Konoreva I.A.

THE INDOCHINA CONFLICT OF 1946-1954: SEARCH FOR THE WAY OUT OF THE CRISIS..... 35

Krasov A.V.

THE STATE AND THE CHURCH: REASONS FOR THE ABOLITION OF THE PATRIARCHATE IN RUSSIA..... 43

Kudlanov K.B.

COMPARISON OF THE GEOGRAPHY SETTLEMENT OF ONE-COURTYARD PEOPLE AT INDIVIDUAL REAR COUNTIES FROM THE BELGOROD LINE 51

Makeeva S.B.

FROM THE HISTORY OF UNEVEN DEVELOPMENT BETWEEN THE EASTERN, WESTERN, CENTRAL AND NORTHEASTERN REGIONS OF THE PRC (1978–2010)..... 56

Nikonov V.V.

ACTIVITY OF THE UNION OF MILITANT ATHEISTS IN THE EASTERN SUBURBS IN THE 1920s–1930s 61

Panteleeva E.V., Chepel' A.I.

PARTICIPATION OF RUSSIAN WOMEN IN ARMED STRUGGLE DURING THE PATRIOTIC WAR OF 1812..... 68

Prokonin F.I.

BRITISH DIPLOMATIC MANEUVERS OF THE EARLY 20TH CENTURY AND THE REFLECTION OF THE RUSSIAN PUBLIC AND THE PRESS ON THEM 74

Ulyanova S.B., Sidorchuk I.V.

LUNCH BREAK IN THE SYSTEM OF LABOR RELATIONS AT SOVIET FACTORIES IN THE 1920 s..... 79

Zhou Lezheng

ON THE CONCEPT OF «GREAT POWER DIPLOMACY WITH CHINESE CHARACTERISTICS OF A NEW ERA» 83

Chuardin G.S., Goncharova I.V., Harchenko O.A.

THE VICISSITUDES OF THE FAMILY LIFE OF GRAND DUKE VLADIMIR ALEXANDROVICH. «GOOD MASTER»: GRAND DUKE VLADIMIR ALEXANDROVICH – BETWEEN «OLD» AND «NEW» RUSSIA (*ENDING*)..... 87

PHILOLOGICAL SCIENCES

Bubnov S.A.

THE IMAGE OF THE LANDSCAPE IN THE LYRICS OF THE 1910S BY I.A. NOVIKOV AND S.A. YESENIN..... 93

Hulevich E.V.

BOOK AS SALVATION AND CATASTROPHE..... 96

Zhuleva A.S.

ONTOLOGY AND MYTHOPOETICS OF ONEIRIC PHENOMENA IN NENETS LITERATURE 100

Konyshev E.M., Belova T.V.

BAZAROV AND PIERRE BEZUKHOV 105

Lushnikova G.I., Osadchaia T.Iu.

FORMS OF AUTHOR'S PRESENCE IN A LITERARY TEXT (BASED ON THE COLLECTION OF SHORT STORIES «HOW WE ARE HUNGRY» BY D. EGGERS) 108

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

5.6.1 – Domestic history (historical sciences), 5.6.2 – General history (of the corresponding period) (historical sciences), 10.01.01 – Russian literature (philological sciences), 10.01.03 – Literature of the peoples of foreign countries (with indication of specific literature) (philological sciences), 5.8.2 – Theory and methods of training and education (by areas and levels of education) (pedagogical sciences), 5.8.7 – Theory and methodology of vocational education (pedagogical sciences)

Markov A.V. EDMUND EDWARD FOURNIER D'ALBE AS A SOURCE OF BRYUSOV'S SCIENTIFIC POETRY: FROM THE DRAMA OF ELECTRICITY TO THE CONTOURS OF THE METANOVEL	113
Minkin K.S., Nikitina I.N., Fomin S.S. BRYANSK TOPONYMIC LEGENDS AS A SOURCE OF INFORMATION ABOUT TOPONYMY AND THE REALITIES REFLECTED BY THEM	117
Pasternak E.A. ON THE VERSIFICATION AND COMPOSITIONAL FEATURES OF G. DERZHAVIN'S "CYCLE ABOUT THE SEASONS"	122
Tyunuaeva O.D. THE RECEIPT OF «SKETCHERS OF A HUNTER» IN USA, OR I.S. TURGENEV AGAINST SLAVERY	126
PEDAGOGICAL SCIENCES	
Akatova N.G., Bessonova U.A., Bulgakova I.M. LINGUISTIC COMPETENCE IN THE TECHNOLOGY OF FORMING THE IMAGE OF A MODERN CIVIL SERVANT AND HIS SPEECH PORTRAIT.	131
Altunin A.Yu. THE USE OF SIMULATION TRAINING METHODS IN TACTICAL AND SPECIAL TRAINING OF CADETS AT UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA	137
Babanova E.M. EXPERIMENTAL EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE STUDENTS WITH DISABILITIES AT THE UNIVERSITY	141
Bubnova S.Yu., Karyakina S.N. MONITORING THE NEEDS OF FAMILIES IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT AS THE BASIS FOR THE FUNCTIONING OF A DIGITAL INFORMATION AND EDUCATIONAL RESOURCE	147
Vasilyeva N.V. ELECTRONIC DISCOURSE AS AN INDICATOR OF THE TRANSFORMATION OF SCHOOLCHILDRENS' LINGUISTIC PERSONALITY IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF SOCIETY.....	150
Getmanskaya E.V. FOREIGN TEXTBOOK ON LITERATURE AS A MODEL OF THE NATIONAL METHODOLOGY	153
Durnev A.I. EFFECTIVE METHODS OF TEACHING THE LEGAL BASIS FOR THE USE OF FIREARMS AT THE SHOOTING TRAINING CADETS OF THE MIA OF RUSSIA	158
Zharkih N.G., Kostyrya S.S. THE PROBLEM OF THE SELECTION COMPETITION OF APPLICANTS IN THE MODERN EDUCATION SYSTEM	161
Zelenina E.V. DIDACTIC THEATRE AS A MEANS FOR DEVELOPING AND ASSESSING THE FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCES OF LINGUISTICS STUDENTS	167
Ibragimova Z.N., Khovanskaya E.A., Trusova V.S. EDUCATIONAL TECHNOLOGIES, THE USE OF WHICH IS NECESSARY FOR THE DEVELOPMENT OF LEGAL CONSCIOUSNESS, LEGAL CULTURE AND THE FORMATION OF LEGAL THINKING	171
Ivanova V.I., Trunova S.S. THE STRUCTURE OF TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY IN SUPPLEMENTARY EDUCATION SPHERE	175
Ivanova E.S., Kapustina L.N. LESSON AS A FORM OF ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS	179
Karapuzikov A.A., Dyakov V.F., Oparin D.E., Popova S.V. MOTIVATION OF CADETS OF UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS OF RUSSIA TO PROFESSIONAL ACTIVITY	182
Koveshnikova E.N., Koveshnikov P.A. METHODOLOGY AND TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF BACHELORS OF LANDSCAPE ARCHITECTURE IN THE CLASSROOM IN DRAWING AND PAINTING	186
Kopylov S.A., Tenitilova K.S., Abaeva S.M., Belyaeva V.G. FORMATION OF SKILLS OF SAFE BEHAVIOR IN EMERGENCY SITUATIONS AMONG STUDENTS OF GENERAL EDUCATION SCHOOLS AS A SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM	189
Korneva E.Y., Puzankova E.N. ANALYSIS OF THE RESULT OF INTERNATIONAL ACCREDITATION (MA): FROM THE EXPERIENCE OF THE AGENCY FOR THE ASSESSMENT OF THE QUALITY OF VOCATIONAL EDUCATION OF THE ASSOCIATION FOR CERTIFICATION "RUSSIAN REGISTER".....	192
Korol V.V., Pashkova V.A., Danshina N.A., Krivchenkova M.S. FEATURES OF THE ORGANIZATION OF THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE «OBZH» IN SECONDARY SCHOOL, TAKING INTO ACCOUNT THE MODERN CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SYSTEM.....	198
Kuznetsova L.A., Lisak O.G. A MODEL OF THE USE OF AN ELECTRONIC EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX TO IMPROVE THE QUALITY OF ENGINEERING AND PEDAGOGICAL EDUCATION	203
Lavrishchev A.I. THE SPECIFICS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES USAGE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WHILE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE	208
Lidifna E.P., Gubareva L.I., Khotamov I.S., Nozdracheva V.A. THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE ORGANIZATION OF GROUP WORK IN THE FORM OF ONLINE TRAINING IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION	212
Lubyanova M.A., Bezmaternykh M.A. PROJECT METHOD AS A MEANS OF STUDENT'S FOREIGN LANGUAGE SELF-DEVELOPMENT IN DISTANCE LEARNING	218
Maltseva O.A. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DIGITAL LEARNING IN PROFESSIONAL EDUCATION OF EMPLOYEES OF INTERNAL AFFAIRS BODIES	223
Nikolaev V.A. TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO ADAPT ELDERLY PEOPLE TO LIVING IN AN INPATIENT FACILITY	227
Ovsyannikova O.A., Fedorova M.A. ON THE ISSUE OF BUILDING A MODEL OF EDUCATIONAL WORK AT THE UNIVERSITY	231

Panova E.S., Shamarina E.V. THE INFLUENCE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN STUDENTS	237
Pashkov E.S. MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND LANGUAGE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS AT THE UNIVERSITY	241
Pyanova N.V., Popova A.I., Aleksa E.A. PROSPECTS FOR THE USE OF DISTANCE LEARNING IN EDUCATIONAL ROBOTICS	244
Rubaeva V.P., Ortabaeva F.Kh., Gubaeva N.G. TEACHING STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE BASED ON BACKGROUND KNOWLEDGE	249
Sidorenko O.I. RELEVANCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S TRAINING REQUIREMENTS	252
Tarasova O.V. RESEARCH WORK OF STUDENTS AS A BASIS FOR IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING AND EDUCATION OF FUTURE TEACHERS AND PSYCHOLOGISTS AT THE UNIVERSITY	256
Torgachev D.N., Torgachev V.D. ON THE ISSUE OF PROJECT MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SYSTEMS	260
Troshkina J. Yu. AESTHETIC ORIENTATION OF PROFESSIONAL TRAINING FUTURE DESIGNER	264
Firsova O.A., Pantyukhin D.V. FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE POPULATION IN MATTERS OF EMERGENCY MEDICAL CARE THROUGH EDUCATION AND ENLIGHTENMENT	267
Khvorostov D.A., Martynova N.V., Slipetskaya D.R. ARTISTIC TRAINING OF HIGHLY MOTIVATED YOUNG PEOPLE IN THE VISUAL ARTS ON THE METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF MULTILAYER WATERCOLOR BY ARTIST S.N. ANDRIYAKI	271
Tsirulnikova E.A., Dodonov M.M. PEDAGOGICAL PREVENTION OF EMOTIONAL ILL-BEING OF TEENAGERS IN EDUCATIONAL ORGANIZATION THROUGH JOINT CREATIVE ACTIONS WITH PARENTS	277
Chestnikhina A.D. LEGAL COMPETENCE OF A DOCTOR: CONCEPT, ESSENCE, STRUCTURE, FEATURES OF FORMATION	280

ВЛАСОВ А.Е.

аспирант кафедры истории, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
E-mail: alexvlasov90@yandex.ru

ШТЕПА А.В.

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
E-mail: a-v-stepa@yandex.ru

VLASOV A.E.

Postgraduate student of the Department of History, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky
E-mail: alexvlasov90@yandex.ru

SHTEPA A.V.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of History, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky
E-mail: a-v-stepa@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-БИОГРАФИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И РОТАЦИЯ АДЪЮТАНТОВ КАЛУЖСКОГО ГУБЕРНСКОГО ЖАНДАРМСКОГО УПРАВЛЕНИЯ В 1900-1917 ГОДАХ

SOCIO-BIOGRAPHICAL CHARACTERISTICS AND ROTATION OF ADJUTANTS OF THE KALUGA PROVINCIAL GENDARMERIE DEPARTMENT IN 1900-1917

Предмет интереса авторов статьи – социально-биографический портрет лиц, работавших в Калужском губернском жандармском управлении в должности адъютантов, включая их социальное происхождение, образовательный уровень. Авторами проведён анализ поощрений и получаемых по службе наград, годового содержания, семейного положения данной категории жандармских офицеров, проходивших службу в Калужской губернии. Авторы прослеживают их дальнейший жизненный путь некоторых из них после революции.

Ключевые слова: Калужское губернское жандармское управление, Корпус жандармов, адъютант, поручик, штабс-ротмистр, ротмистр.

The subject of interest of the authors of the article is a socio-biographical portrait of persons who worked in the Kaluga provincial gendarmerie department as adjutants, including their social origin, educational level. The authors conducted analysis of the incentives and awards received in the service, the annual maintenance, the marital status of this category of gendarmerie officers who served in the Kaluga province. The authors trace their further course of life path of some of them after the revolution.

Keywords: Kaluga Provincial Gendarmerie Department, Corps of Gendarmes, adjutant, lieutenant, staff captain, captain.

На сегодняшний день в отечественной исторической науке заметен неослабевающий интерес к изучению жизненных судеб представителей офицерского корпуса периода существования Российской империи. Отечественные исследователи, как столичные, так и представляющие высшие учебные заведения из различных регионов России, осуществляют глубокую проработку архивного материала, помогающего раскрыть ранее неизвестные сюжеты из жизни и деятельности офицеров, как Русской императорской армии, так и тех, служивших в правоохранительных структурах дореволюционной России. Сказанное относится и к жизненным судьбам офицеров Отдельного Корпуса Жандармов, служивших в региональных жандармских управлениях, функционировавших практически во всех регионах империи.

Следует подчеркнуть, что авторы настоящей статьи уже обращались к изучению социально-биографического портрета офицеров, служивших на должности помощников начальников Калужского губернского жандармского управления [2]. Цель настоящей статьи проанализировать биографические данные и

составить социальный портрет адъютантов Калужского губернского жандармского управления.

Источниковой базой исследования стали «Списки общего состава чинов Отдельного Корпуса жандармов...» (далее – ОКЖ), в которых отражены вехи биографий (даты поступления на военную службу, получения первого офицерского чина, сведения о наградах, полученном образовании, занимаемых должностях) различных чинов ОКЖ: от поручиков (корнетов) до генерал-лейтенантов. Важнейшими источниками служат материалы ф. 784 «Калужское губернское жандармское управление» Государственного архива Калужской области (далее – ГАКО) и ф. 110 «Штаб Отдельного Корпуса жандармов» Государственного архива Российской Федерации. Авторы активно использовали «Базы данных участников белого движения» С.В. Волкова в целях поиска информации о дальнейшей судьбе офицеров корпуса после революции 1917 года. В таблице 1 в хронологическом порядке указаны фамилии людей, занимавших должность адъютантов в КГЖУ, с приведением краткой информации об их служебной деятельности в Корпусе жандармов.

Таблица 1.

Адъютанты Калужского губернского жандармского управления в 1900–1917 гг.

Ф.И.О. (годы жизни)	В Корпусе жандармов	Откуда переведён	Период службы (чин)	Куда переведён
Павел Васильевич Тарасов (10.01.1869 – ?)	01.06.1900	служба ОКЖ началась с настоящей должности	05.06.1900 – 18.05.1902 поручик, с 06.12.1901 штабс-ротмистр	Начальник ЖПУ в Мариампольском и Кальварском уездах
Константин Лаврович Ильин (03.06.1872 – ?)	15.05.1902, 31.03.1915	служба ОКЖ началась с настоящей должности	18.05.1902– 12.10.1902 штабс-капитан	Адъютант Московско-Киевского ЖПУ
Василий Васильевич Гурьев (12.10.1873 – после 8.03.1920)	21.01.1903	служба ОКЖ началась с настоящей должности	30.01.1903 – 30.07.1904 поручик	Начальник отделения Аральского ЖПУЖД Ташкентского ЖПУЖД
Старов Николай Павлович (06.11.1872-?)	21.09.1903	Адъютант ЖПУ Средне-Азиатской железной дороги	24.09.1904 – 09.02.1906 ротмистр	Начальник Петровского отделения Владикавказского ЖПУЖД
Николай Митрофанович Никифоров (24.03.1875 – ?)	12.02.1905, 22.08.1911	Адъютант Рязанского ГЖУ	24.02.1906 – 29.05.1906 ротмистр	прикомандирован к Иркутскому ГЖУ
Яков Иванович Матвиевский (21.03.1877 – август 1918)	19.04.1906	служба ОКЖ началась с настоящей должности	29.06.1906 – 15.01.1908 поручик с 06.12.1906 – штабс-ротмистр, с 06.12.1907 – ротмистр	Помощник начальника Иркутского ГЖУ в Киренском и Верхотуринском уездах
Сергей Николаевич Ивановский (22.09.1879 – ?)	15.02.1908	служба ОКЖ началась с настоящей должности	17.02.1908 – 29.09.1909 поручик	прикомандирован к Лифляндскому ГЖУ
Александр Александрович Гибер фон Грейфенфельс (12.11.1873 – ?)	30.08.1901, 05.03.1907	Адъютант Ташкентского ЖПУ ЖД	10.09.1910– 17.10.1910 ротмистр	прикомандирован к Пермскому ГЖУ
Павел Евгеньевич Низяев (02.01.1882 – 03.01.1944)	12.03.1909	Адъютант Пермского ГЖУ	17.10.1910 – 18.06.1911 ротмистр	начальник Кыштымского отделения Пермского ЖПУЖД
с18 июня 1911 – 25 апреля 1912 – вакансия				
Вячеслав Васильевич Добромислов (29.02.1884 – 07.02.1968)	09.04.1912	служба ОКЖ началась с настоящей должности	25.04.1912 – 01.03.1915 поручик, штабс-ротмистр с 06.12.1912, ротмистр с 06.12.1913	Помощник начальника Вятского ГЖУ
март 1915 – февраль 1917 – вакансия				Должность упразднена

Служба в Отдельном Корпусе жандармов для офицеров царской России состояла из трёх должностных этапов: адъютант, помощник и начальник соответствующего управления. Переводу в Корпус жандармов предшествовала служба в вооружённых силах в течение нескольких лет. Далее, в зависимости от результатов окончания высшего военного учебного заведения (с отличием или без), переведённый в ОКЖ офицер назначался на должность адъютанта губернской или железнодорожной жандармерии. За первые полтора десятилетия XX века Отдельный Корпус жандармов продолжил принимать в свои ряды новые офицерские кадры. Калужская губерния стала первой в послужном списке 6 жандармских офицеров из 10 переведённых в исследуемый период. Ещё четыре человека имели за плечами небольшой опыт жандармской службы в четырёх регионах Российской империи. Калуга стала вторым регионом в их служебной карьере.

Таким образом, за первые 17 лет прошлого века службу в Калужском губернном жандармском управлении прошли 10 человек, исполнявших обязанности адъютантов управления.

1 июня 1900 г. поручик (с 01.09.1896) Павел Васильевич Тарасов Высочайшим приказом был переведён в ОКЖ. За его плечами был 8-летний опыт военной службы. После окончания с отличием Чугуевского юнкерского пехотного училища был определён в Окский резервный батальон, а после служил в 9 Сибирском гренадерском пехотном полку. Через 4 дня после перевода в корпус поручик Тарасов получил назначение в Калужскую губернию на освободившуюся должность адъютанта жандармского управления. За время работы в управлении (с 05.06.1900 по 18.05.1902 г.) П.В. Тарасову был присвоен чин штабс-ротмистра (06.12.1901). В течение последующих 12 лет занимал должности: начальника жандармского управления в Мариампольском и

Кальварийском уездах – административных единицах в составе Царства Польского (18.05.1902 – 16.12.1906). В своём новом качестве жандарма Тарасова ожидало присвоение чина ротмистра (06.12.1902), а в 1905 г. присвоение ордена Св. Станислава 3 ст. 16 декабря 1906 г. ротмистр П.В. Тарасов стал начальником Келецкого ГЖУ в Пинчевском, Стопницком и Андриевском уездах и занимал эту должность почти 6 лет (с 16.12.1906 по 07.03.1912). 7 марта 1912 года Павел Васильевич сделался помощником начальника Воронежского ГЖУ в Острогском, Валуйском, Бирюченском, Павловском и Богучарском уездах. Через 18 дней после вступления в новую должность Тарасову был пожалован орден Св. Анны 3 ст. (25.03.1912). В год 300-летия династии Романовых П.В. Тарасов был произведён в подполковники (05.10.1913 г.). На момент 15 июня 1914 года работал в том же управлении. Из биографии подполковника Павла Тарасова известно, что он родился 10 января 1869 г. и до 45 лет оставался холостым. Православный. Помимо учёбы в военном вузе, в образовательном багаже жандармского офицера была учёба в Вологодской классической гимназии [10, с. 496].

Срок пребывания в должности адъютанта КГЖУ штабс-капитана Константина Лавровича Ильина (03.06.1872 – ?) был недолгим – 4 месяца и 24 дня (18.05. – 12.10.1902). Его опыт военной службы был немногим больше, чем у его предшественника – 10 лет. Проучившись в кадетском корпусе и закончив без отличия (по 2-му разряду) 2-е Константиновское военное училище, отправлен на службу во 2-й Ковенский крепостной пехотный батальон, где на 8 году службы получил орден Св. Станислава 3 ст. (15.05.1900). 4 августа 1900 г. присвоен чин штабс-капитана. 15 мая 1902 г. Высочайшим приказом переведён в ОКЖ, а 12 октября поступил адъютантом в Московско-Киевское жандармское полицейское управление железных дорог (ЖПУЖД). 6 декабря 1902 г. присвоен чин ротмистра. 26 января 1904 г. назначен начальником Пинского отделения Виленского ЖПУ, где работал до 3 ноября 1905 г. С 3 по 30 ноября 1905 г. последовательно занимал должности: начальника Ровенского отделения Минского ЖПУ (03.11.1905), затем состоял прикомандированным к Виленскому ЖПУ (15.11.1905). С 30 ноября 1905 г. по 12.06.1911 г. состоял начальником Барановичского отделения Виленского ЖПУ. 29 марта 1909 г. Константину Ильину была пожалована медаль Св. Анны 3 ст. 3 месяца и 17 дней (12.06.1911–29.09.1911) ротмистр К.Л. Ильин возглавлял Ново-Вилейского отделения Виленского ЖПУЖД, с 29.09. 1911 по 29.01.1915 г. – руководитель Лидского отделения Виленского ЖПУЖД. 5 октября 1913 г. ему был присвоен чин подполковника. В конце января 1915 г. 43-летний подполковник Ильин был выведен из состава ОКЖ, поскольку занял должность помощника начальника отделения военно-эксплуатационного отдела управления начальника военных сообщений Северо-Западного фронта (29.01.1915 г.). О том, насколько успешно он справился со своей новой должностью можно судить по факту награждения офицера 2 орденами: Св. Станислава 2 ст. (16.03.1915) и Св. Анны 2 ст. (30.04.1915). 31 марта 1915 г. вновь был переведён в ОКЖ, а 22 ноября, числясь в корпусе получил должность помощника начальника отделения главного управления военными сообщениями. О личной жизни

ни жандарма известно, что он родился 3 июня 1872 г. Происходил из потомственных дворян Петербургской губернии, православный. Имел двух старших братьев Фёдора (р.10.02.1868) и Евгения (р. 18.01.1870). Был женат на Елизавете Евгеньевне фон Арнольди, дочери генерал-лейтенанта фон Арнольди. Воспитывал усыновлённого им сына Константина (р.12.11.1900) [11, с. 499].

Место адъютанта КГЖУ оставалось вакантным чуть больше трёх месяцев, когда 21 января 1903 г. после 7 лет службы в 158 Кутаисском пехотном полку Высочайшим распоряжением в ОКЖ был переведён поручик Василий Васильевич Гурьев и с 30 января в течение 1,5 лет он служил в должности адъютанта начальника КГЖУ (30.01.1903 – 30.07.1904). Вся последующая служебная деятельность В.В. Гурьева была связана с железнодорожной жандармерией: начальник Аральского отделения Ташкентской железной дороги (30.07.1904 – 12.10.1906); начальник Бугурусланского отделения Самарского ЖПУЖД (12.10.1906 – 09.06.1914); начальник Самарского отделения Самарского ЖПУЖД (09.06.1914 – 23.02.1917). В декабре 1905 г. В.В. Гурьев получил чин ротмистра, а в октябре 1915 г. повышен в звании до подполковника. Его заслуги были оценены орденами Св. Станислава 3 ст. (1908), Св. Анны 3 ст. (25.03.1912); Св. Станислава 2 ст. (6.12.1915). Был женат [11, с. 589]. В годы Гражданской войны служил в Вооружённых Силах Юга России (ВСЮР) во 2-м сводно-стрелковом полку. Был ранен. Эвакуирован 8 марта 1920 года из Новороссийска на корабле «Херсон» [3, с. 564]. Год и место смерти выяснить не удалось.

Нелёгкий период в служебной карьере настал для ротмистра (с 06.12.1903) Николая Павловича Старова, вступившего в должность адъютанта КГЖУ 24 сентября 1904 г. и занимавшего её до 9 февраля 1906 г. В Калужскую губернию его перевели из жандармского полицейского управления Средне-Азиатской железной дороги, где он работал почти 11 месяцев (с 03.11.1903 по 24.09.1904) в аналогичной должности адъютанта. После окончания 4-го Московского кадетского корпуса и 3-го Александровского военного училища (с отличием) будущий жандармский офицер получил назначение в Свеаборгскую крепостную артиллерию. 5 августа 1895 г. Старову присвоен чин поручика, 8 августа 1898 г. – штаб-капитана. Двумя годами позже, в 1900 г. штабс-капитану Старову был пожалован орден Св. Станислава 3 ст., затем он был уволен в запас. Из запаса 21 сентября 1903 г. переведён в ОКЖ (через 11 лет после начала военной карьеры). Вся последующая служба жандармского офицера прошла на руководящих должностях железнодорожной жандармерии: начальник Петровского отделения Владикавказского ЖПУЖД (09.02.1906); начальник Екатеринодарского отделения Владикавказского ЖПУЖД (04.04.1910). 6 мая 1914 г. повышен в звании до подполковника. С 25 февраля 1915 г. служил начальником Екатеринодарского отделения Ростовского ЖПУЖД, затем начальником Линецкого отделения Тамбово-Уральского ЖПУЖД (с 01.02.1916). Награждён орденами: Св. Анны 3 ст. (16.04.1908); Св. Станислава 2 ст. (06.12.1913); Св. Анны 2 ст. (30.07.1915) [11, с. 515].

24 февраля 1906 г. приказом по ОКЖ на службу в калужскую жандармерию из Рязанской губернии долж-

ность адъютанта управления был направлен ротмистр Николай Митрофанович Никифоров (24.03.1875 – ?). После окончания учёбы в Ярославской военной школе и Чугуевском юнкерском пехотном училище в 1896 г., в течение 9 лет служил в 17 Архангелогородском пехотном и 7 Самогитском гренадерском полках. 1 сентября 1895 г. произведён в подпоручики, ровно через 4 года (01.09.1899) – в поручики, ещё через 4 года (01.09.1903) – в штабс-ротмистры. Начало его карьеры в системе политического сыска приходится на 12 февраля 1905 г., а 22 февраля он прибыл к месту своего назначения – в Рязанское губернское жандармское управление для исполнения обязанностей адъютанта. В том же году он получил свою первую награду – орден Св. Анны 3 ст. Через 1 год (24.02.1906) ротмистр Никифоров был переведен на аналогичную должность в КГЖУ. Адъютантство Н.М. Никифорова длилось 3 месяца и 5 дней (с 24.02. по 29.05.1906 г.). Причины столь короткого его пребывания в должности, напрямую связано с тем, что в условиях крайней радикализации общества в ходе революции 1905–1907 гг. было образовано Московское (Центральное) Районное Охранное Отделение (далее – М(Ц) РОО). Согласно принятому положению о Районных охранных отделениях, в функции М(Ц) РОО входило объединение и направление местных органов политического розыска. М(Ц) РОО объединяло деятельность жандармских управлений 13 губерний. В число таких губерний входила и Калужская. Требовалось найти людей из числа жандармских офицеров, способных организовать работу оперативно-розыскных подразделений – розыскных пунктов в составе губернских жандармских управлений на местах. По мнению руководства Департамента полиции, в Калужской губернии с этой миссией мог бы справиться адъютант КГЖУ ротмистр Никифоров. 30 мая 1906 г. был образован Калужский розыскной пункт М(Ц) РОО. Руководство новой государственной организацией осуществлял Никифоров под контролем начальника жандармского управления Калужской губернии полковника В.П. Шлейфера. О процессе образования данного учреждения в Калужской губернии можно ознакомиться подробнее в статье А.Е. Власова и А.В. Штепы «Начали творить своё чёрное дело...: начало операции по внедрению провокаторов в подразделения Калужского комитета Российской социал-демократической рабочей партии» [1, с. 24–33]. Во главе калужской «охранки» Н.М. Никифоров находился с 30 мая 1906 г. по 26 июня 1907 г. (1 год и 26 дней). 26 июня 1907 г. ротмистра Никифорова прикомандировали к Иркутскому ГЖУ, а 18 января 1908 г. Никифоров был назначен помощником начальника Ковенского ГЖУ в Шавельском, Поневежском и Тельшевском уездах. 4 сентября 1908 г. Н.М. Никифоров был выведен из состава ОКЖ для руководства жандармским полицейским управлением КВЖД. Этот пост он занимал до 1 ноября 1908 г., т.е. чуть меньше 2 месяцев, а с 1 ноября стал начальником Хайларского отделения железнодорожного полицейского управления КВЖД, находился на должности до 22 августа 1911 г. 22.08.1911 г. Николай Митрофанович был повторно переведён в ОКЖ и уже через два дня вступил в должность начальника Шуйского отделения Московско-Архангельского ЖПУ. 2 ноября 1911 г. жандарму был присвоен орден Св. Владимира 4 ст. Далее

занимал должности начальника Грязского отделения Воронежского ЖПУЖД (07.03.1912), помощник начальника Царскосельского отделения С-Петербургско-Виндавского ЖПУЖД (16.02.1913), начальника Неверского отделения ЖПУ Амурской железной дороги (05.08.1913), прикомандирован к ЖПУ Амурской железной дороги (26.01.1914). 23 января 1915 г. по 23 февраля 1917 г. Н.М. Никифоров (подполковник с 05.10.1915) служил начальником Зиминского отделения Томского ЖПУЖД. 6 декабря 1915 г. получил свою последнюю награду – орден Св. Станислава 2 ст. [11, с. 572]. Как и многие другие офицеры ОКЖ, Н.М. Никифоров принял участие в Гражданской войне, служил во ВСЮР и Русской Армии. В 1920 г. эвакуирован из Крыма г. Переvezён из лагеря «Селемие» (11.12.1920) в Катарро. Год и место смерти установить не удалось. О личной жизни офицера известно, что он родился 24 марта 1875 г. Православный. Воспитывал троих детей [3, с. 173].

Преемником ротмистра Никифорова в должности адъютанта стал потомственный дворянин Черниговской губернии, поручик Яков Иванович Матвиевский (21.03.1877 – август 1918), переведённый в ОКЖ после 6 лет армейской службы. Служба эта проходила в 12 Астраханском гренадерском и затем в 280 Балаклавском пехотном полках. Примечательно, что поручик Матвиевский на протяжении всей своей 1,5 годовой службыв калужской жандармерии (29.04.1906–15.01.1908) находился в статусе «исправляющего должность» адъютанта. Основываясь на документах, найденных в ГАКО, авторы делают вывод, что причина связана с обстоятельствами его службы. 30 октября 1906 г. заместитель прокурора калужского окружного суда Митрович доложил своему шефу, по видимому, в устной форме об уничтожении поручиком Матвиевским по небрежности неких важных документов, касающихся фигурантов дознания и подлежащих к приобщению к уголовному делу для его последующей передачи в суд. Об этом инциденте был незамедлительно информирован начальник жандармского управления полковник В.П. Шлейфер. Поручик «отделался» строгим выговором, а прокурор обещал не давать делу ход. Инцидент был разрешён мирно, и поручик продолжил служить в управлении до 15 января 1908 г. [4, л. 30]. Более того, менее чем через 2 месяца после этого Матвиевскому был присвоен чин штабс-ротмистра (06.12.1906), а через год (06.12.1907) – ротмистра. Далее, почти полгода (с 15.01.1908 по 09.06.1908) находился в прямом подчинении начальника Иркутского ГЖУ в Киренском и Верхолениском уездах, 9 месяцев и 4 дня (09.06.1908 – 13.03.1909) возглавлял Челябинское ЖПУ Сибирской ж. д., затем числился прикомандированным к ЖПУ Сибирской железной дороги (13.03. – 22.05.1909), к Московско-Киевскому ЖПУ (22.05.1909 – 28.04.1910). С конца апреля 1910 г. по 2 августа 1911 г. руководил Гришинским отделением Екатеринбургского ЖПУЖД. Последней должностью «синего мундира» стала должность начальника Туккумского отделения Московско-Рижского ЖПУ ж. д., на которой он и застал революцию 1917 г. На этой должности его наградили двумя орденами – Св. Станислава 3 ст. (06.12.1914) и Св. Анны 3 ст. (30.07.1915) [11, с. 636]. Найденный послужной список ротмистра Я.И. Матвиевского, состав-

ленный в 1914 г., даёт нам сведения о его денежном довольствии. Оно составляло 2266 руб. в год. Из этих денег 900 руб. уходило на выплату жалованья, что составляло 75 руб. в месяц; столовых денег – 720 руб. в год (60 руб. в месяц), квартирных – 350 руб. в год (29,16 руб. в месяц), разъездных – 200 руб. (примерно 16 руб. в месяц) и на найм прислуги – 96 руб. в год (8 руб. в месяц). Послужной список содержит информацию о личной жизни Я.И. Матвиевского. Его супругой была дворянка Анна Николаевна Марцинкевич, урождённая Давыдова, дочь генерала Давыдова. Воспитывал двух детей жены от первого брака: падчерицу Евгению (р. 1895), пасынка Ивана (р. 1898) и родную дочь Зою (р. 1908). Сам жандармский офицер и родная дочь Зоя были православными, а вот жена его и падчерица принадлежали к армяно-григорианской церкви, пасынок – к римско-католической [6, л. 339, л. 344 об.]. Судьба Я.И. Матвиевского после революции закончилась трагически. В августе 1918 г. по распоряжению властей Московской губернии бывший жандарм был расстрелян [8].

1 год, 7 месяцев и 12 дней (17.02.1908 – 29.09.1909) адъютантом КГЖУ работал поручик Сергей Николаевич Ивановский (22.09.1879–?) – сын статского советника, потомственного дворянина Виленской губернии. В период с ноября 1897 по сентябрь 1900 г. служил в Виленской казённой палате. Высочайшим приказом за № 19 от 20.03.1900 г. по гражданскому ведомству произведён за выслугу лет в коллежские регистраторы. После получения образования в городском училище и Виленском юнкерском пехотном училище определён на действительную военную службу. Высочайшим приказом от 9 августа 1904 г. произведён в подпоручики и направлен в 108 Саратовский пехотный полк. Принимал участие в русско-японской войне в составе 35-го Брянского пехотного полка им. князя Д.М. Горчакова. Приказом войскам по 2-й Маньчжурской армии от 24.11.1905 г. за № 651 за усердную службу и труды подпоручик Ивановский был награждён орденом Св. Станислава 3 ст. 23 августа 1906 г. Высочайшим приказом переведён в 164-й пехотный Закавказский полк по собственному желанию без расходов от казны. 20 июня 1906 г. Ивановскому присвоили чин поручика, а 29 сентября 1907 г. он был командирован в С.-Петербург в штаб ОКЖ для испытания по службе и перевода в корпус. 15 февраля 1908 г. Высочайшим приказом поручик С.Н. Ивановский переведён в ОКЖ, а 17 февраля приказом по ОКЖ за № 38 назначен адъютантом КГЖУ. К месту назначения прибыл 24 февраля. Одновременно с исполнением своих прямых обязанностей дважды временно замещал помощника начальника калужского ГЖУ (13.09. – 12.10.1908; 18.09. – 22.09.1909). 29.09.1909 г. снят с занимаемой должности с оставлением в ОКЖ и прикомандирован к Лифляндскому ГЖУ. В декабре 1909 г. поручику Ивановскому присвоили чин штабс-ротмистра, а в декабре следующего года – ротмистра. Приказом по ОКЖ за № 169 от 01.09.1911 г. С.Н. Ивановский был прикомандирован к Иркутскому ГЖУ, а в феврале 1913 г. был награждён светло-бронзовой медалью в память 300-летия царствования дома Романовых. С июля 1914 г. служил помощником начальника Финляндского ГЖУ по Выборгскому району, как минимум до 15 февраля 1916 г. [11, с. 697]. Денежное довольствие в 1914 г.

ротмистра составляло 90 руб. в месяц (1080 руб. в год). Для найма прислуги ему выплачивалось 8 руб. в месяц (96 руб. в год). Состоял в браке с Верой Порфирьевной Ракитской, дочерью штабс-капитана, воспитывал дочь Веру (р. 11.07.1907) [7, л. 91 об., л. 96].

Своеобразный «рекорд» по краткости срока пребывания в должности адъютанта КГЖУ (1 месяц и 7 дней) поставил ротмистр Александр Александрович Гибер фон Грейфенфельс (12.11.1873–?). Из потомственных дворян Витебской губернии, православный. Закончил Полоцкий кадетский корпус и 2-е военное Константиновское училище (по 1 разряду). После окончания училища в 1893 г. поступил на службу в 5-й Мортирный артиллерийский полк 1 января 1897 г. уволен в запас, перешёл на гражданскую службу, работая старшим контролёром акцизных сборов 1-го округа Виленской губернии, а с 15 февраля того же года на аналогичной должности в 5-м округе. Высочайшим приказом от 2 декабря 1897 г. присвоен чин поручика с оставлением в запасе. 2 июля 1899 г. из запаса направлен в 5-й Мортирный артиллерийский полк, а 30 августа 1901 г. переведён в ОКЖ. Служил младшим офицером Московского жандармского дивизиона. 23 февраля 1906 г. зачислен в запас армейской пехоты в связи с оставлением за штатом. Высочайшим приказом от 5 марта 1907 г. вновь принят на службу в Московский жандармский дивизион с переименованием в штабс-ротмистры. 24 февраля 1909 г. определён адъютантом жандармского полицейского управления Ташкентской железной дороги. С 10 сентября по 17 октября 1909 г. служил адъютантом Калужского ГЖУ, затем был прикомандирован к Пермскому ГЖУ (17.10.1909), а с 7 мая 1912 г. по 18 мая 1913 г. работал помощником Бурятского отделения того же управления на пограничном пункте на станции Маньчжурия. С 18 мая 1913 г. и на 15 февраля 1916 г. являлся начальником Сретенского отделения ЖПУЖД. Был награждён серебряной медалью на Александровской ленте в память императора Александра III, светло-бронзовой медалью в память 300-летия царствования дома Романовых, орденом Св. Станислава 3 ст. (22 марта 1915 г.) Ежегодное содержание Александра Александровича составляло 2446 руб., из них жалованье – 1080 руб. (90 руб. в месяц), столовые, разъездные, квартирные деньги и расходы на прислугу схожи с денежным довольствием ротмистра Я.И. Матвиевского. Был женат. Воспитывал дочь [6, лл. 405–414].

17 октября 1910 г. служебную вахту адъютанта в жандармерии Калужской губернии занял боевой офицер, сын коллежского асессора Минской губернии, поручик 2-го обозного кадрового батальона Павел Евгеньевич Низяев (02.01.1882 – 03.01.1944). После окончания с отличием Александровского Могилёвского реального училища и Московского военного училища Высочайшим приказом от 10 августа 1902 г. произведён в подпоручики и отправлен в 102-й Вятский пехотный полк, откуда 11 декабря 1904 г. был переведён в 97-й пехотный Лифляндский полк. Принимал участие в русско-японской войне. Приказом по войскам 2-й Маньчжурской армии от 3 апреля 1905 г. за № 116, за отличия в делах против японцев под Мукденом в феврале 1905 г. награждён орденом Св. Анны 4-й ст. с надписью «за храбрость». Затем служил во 2 обо-

ном кадровом батальоне, из которого 12 марта 1909 г. переведён в ОКЖ, а уже 14 марта назначен адъютантом Пермского ГЖУ. С 11 марта 1910 г. числился прикомандированным к тому же управлению. Приказом по ОКЖ за № 242 от 17 октября 1910 г. назначен адъютантом Калужского ГЖУ, прибыл к месту службы 12 ноября 1910 г. В июне 1911 г. назначен начальником Кыштымского отделения Пермского ЖПУЖД. С 1 сентября 1914 г. состоял начальником Выборгского, а с ноября 1915 г. Антреаского отделения ЖПУ Финляндской железной дороги. Ежегодное денежное содержание ротмистра П.Е. Низяева совпадает с денежным довольствием ротмистра Я.И. Матвиевского. Имел чины: подпоручик (10.08.1902), поручик (10.08.1906), штабс-ротмистр (06.12.1909), ротмистр (06.12.1910), полковник (1920 г.). Помимо указанной награды был удостоен бронзовой медали с бантом в память русско-японской войны 1904–1905 гг. (09.12.1910), Св. Станислава 3 ст. (22.03.1915), светло-бронзовой медали в память 300-летия царствования дома Романовых [7, лл. 57-61 с об.]. В годы Гражданской войны участвовал в боевых действиях во ВСЮР. Участник Бредовского похода. Весной 1920 г. находился в лагере Стржалково (барак 60 в), затем эмигрировал в Югославию. Работал чиновником. Умер 3 января 1944 г. в Нови Саде (Югославии) [9].

Сразу после отбытия ротмистра Низяева к новому месту службы (18.06.1911 г.), калужская жандармерия столкнулась с проблемой дефицита кадров, которая была актуальной до 25 апреля 1912 г. (10 месяцев и 7 дней). В конце апреля 1912 г. в Корпус жандармов был переведён поручик Вячеслав Васильевич Добромыслов (29.02.1884 – 07.02.1968). Родился в семье потомственных дворян Новгородской губернии, православный. Закончил 4 класса классической гимназии. В октябре 1901 г. поступил в С.-Петербургское юнкерское пехотное училище на правах вольноопределяющегося 2-го разряда. 9 августа 1904 г. произведён в подпоручики и был определён в 128-й пехотный Старооскольский полк. Участник русско-японской войны с сентября 1904 по февраль 1905 г. 9 декабря 1904 г. определён на службу в 85-й пехотный Выборгский полк. Приказами Главнокомандующего всеми сухопутными и морскими силами, действовавшими против Японии за № 352 от 14 марта 1905 г. № 698 от 5 мая 1905 г. за отличие в боях с японцами с 14 по 25 февраля у дер. Кудяза был награждён орденами: Св. Владимира 4-й ст. с мечами и бантом Св. Анны 4-й ст. с надписью «за храбрость». 20 сентября 1911 г. прикомандирован к Штабу ОКЖ для испытания по службе и перевода впоследствии в Корпус жандармов. Высочайшим приказом переведён в ОКЖ 9 апреля 1912 г., а 25 апреля Приказом по ОКЖ за № 86 был назначен адъютантом Калужского КГЖУ. С 13 апреля 1912 г. впредь до отправления к месту назначения числился больным. Отправился по назначению 27 июня и вступил в должность 30 июня 1912 г., которую занимал до 1 марта 1915 г. (по факту 2 года 6 месяцев и 31 день). За этот срок дважды повышался в чине: штабс-ротмистр (06.12.1912) и ротмистр (06.12.1913). Годовое содержание адъютанта КГЖУ В.В. Добромыслова составляло 1236 руб.: 900 руб. (75 руб. в месяц), столовых 240 руб. (20 руб.), на найм прислуги 96 руб. (8 руб. в месяц). Помимо получаемого по службе содержания, никакого недвижимого иму-

щества не имел [7, лл. 718 – 722 с об.]. О результатах работ В.В. Добромыслова говорит его служебная аттестация, которую он проходил в 1913 и 1914 гг. Согласно этому документу, ротмистр Добромыслов зарекомендовал себя дисциплинированным, исполнительным, усердным жандармским офицером. Порученные ему задания производил правильно и продуктивно, и был признан полностью соответствующим занимаемой им должности, что давало ему возможность в будущем рассчитывать на карьерный рост [5, лл. 4-4 об.]. О степени доверия к молодому жандармскому офицеру со стороны начальства говорит следующий факт. Ротмистр Добромыслов дважды временно заменял помощника начальника управления подполковника А.А. Кравцова в Калужском, Жиздринском, Мещовском и Мосальском уездах с 21.02. по 31.03. и с 31.05. по 08.06.1913 г. О служебных качествах В.В. Добромыслова было известно и руководству ОКЖ. По распоряжению начальника штаба ОКЖ Добромыслов был командирован на 3 месяца в Москву в распоряжение начальника Московского ГЖУ (31.05.1913 г.) [7, л. 720] Объективная служебная аттестация давала возможность жандарму рассчитывать на дальнейший карьерный рост. Так и случилось. Весной 1915 г. ротмистр В.В. Добромыслов был назначен помощником начальника ГЖУ Вятской губернии в Сарапульском, Елабужском и Малмыжском уездах, где и работал до февраля 1917 г. [11, с. 747]. После отречения императора Николая II в марте 1917 г. ходатайствовал о переводе в действующую армию, но был арестован. Наряду с приведёнными выше орденами был награждён светло-бронзовыми медалями: в память 100-летия Отечественной войны 1812 г. (26.08.1912), в память 300-летия царствования дома Романовых (21.02.1913), орденом Св. Станислава 2 ст. (06.12.1915); прусским орденом Короны 4 ст. с мечами (16.01.1906), прусским орденом Красного орла 4 ст. (11.05.1912). Посвящая себя службе, жандарм оставался холостым. Скончался в Париже 7 февраля 1968 г. на 84-м году жизни. Место погребения не известно [3, с. 208]. После Февральской революции 1917 г. прекратила своё существование монархия, а вместе с ней и все её учреждения, включая губернские жандармские управления.

Итак, авторами выявлено 10 жандармских чинов, в разные годы служивших в Калужской губернии и занимавших должность адъютантов Калужского губернского жандармского управления (с 18 июня 1911 г. – по 25 апреля 1912 г.; с 1 марта 1915 г. и до её упразднения в феврале 1917 г. должность считалась вакантной). Об имущественном положении адъютантов калужской жандармерии авторы могут судить по выявленным послужным спискам, из которых следует, что 5 офицеров (Я.И. Матвиевский, С.Н. Ивановский, А.А. Гибер фон Грейфенфельс, П.Е. Низяев и В.В. Добромыслов) принадлежали к безземельному дворянству, но имеющих иных источников доходов, кроме получаемого по службе содержания. Двое из упоминаемых в статье жандармов (С.Н. Ивановский и А.А. Гибер фон Грейфенфельс) помимо военной и жандармской состояли и на гражданской службе. Точные даты рождения установлены у шести офицеров, но неизвестны даты их смерти. По трём офицерам установлены точные годы жизни. Известна точная дата рождения и приблизительная дата смерти офицера В.В. Гурьева. По вероисповеданию все жан-

дармские офицеры были православными, хотя некоторые члены их семей исповедовали другую религию, например, сын жены ротмистра Я.И. Матвиевского от первого брака был католиком. Установлен уровень образования у всех офицеров. Лишь у двоих из 10 офицеров было гимназическое образование (П.В. Тарасов и В.В. Добромыслов). Четверо офицеров закончили кадетские корпуса, ещё трое – реальные училища, а один (Н.М. Никифоров) – военную школу. Но все без исключения имели военное образование. Один офицер был принят в ОКЖ после 11 лет непосредственной службы в действующей армии, без учёта времени обучения в военных училищах (Н.П. Старов), один – после 10 лет службы в войсках (К.Л. Ильин), ротмистр Н.М. Никифоров после 9 лет. Трое офицеров перед переводом в Отдельный Корпус жандармов прослужили в армейских частях 8 лет (П.В. Тарасов, А.А. Гибер фон Грейфенфельс), В.В. Добромыслов), 7 лет – один офицер (В.В. Гурьев), двое (Я.И. Матвиевский и П.Е. Низяев) – 6 лет, один (С.Н. Ивановский) – 4 года. Из 10 человек 8 служили в пехоте, двое – в артиллерии (Н.П. Старов, А.А. Гибер фон Грейфенфельс). Трое офицеров, занимавшие должность адъютанта КГЖУ, имели чин штабс-ротмистра и один – штабс-капитана, трое – поручика, четверо – ротмистра. За время прохождения службы в Калужской губернии в звании были повышены двое: Матвиевский и Добромыслов (от поручика до ротмистра).

Возрастной контингент переводимых в Корпус жандармов был установлен у всех. Его составляли офицеры от 29 до 30 лет, самым старшим был П.В. Тарасов. Средняя продолжительность пребывания

офицеров на должности адъютантов КГЖУ составляла около полутора лет. Дольше всех прослужил на посту В.В. Добромыслов (2 года, 6 месяцев и 31 день). Меньше всех – всего 1 месяц и 7 дней служил адъютантом А.А. Гибер фон Грейфенфельс, чуть дольше – 3 месяца и 5 месяцев – Н.М. Никифоров, 4 месяца и 24 дня – К.Л. Ильин и 7 месяцев 6 месяцев – П.Е. Низяев. Четверо офицеров по разным причинам вывелись из ОКЖ и переводились вновь. Все без исключения адъютанты награждались различными наградами, но только один офицер (В.В. Добромыслов) являлся кавалером иностранных – прусских орденов.

На настоящий момент установлено, что 7 офицеров были женаты и имели детей. Отцами троих детей были ротмистры Н.М. Никифоров и Я.И. Матвиевский. Причём Матвиевский воспитывал двоих детей жены от первого брака и свою родную дочь. Гурьев и Низяев были женаты. Приёмного сына воспитывал ротмистр Ильин. В семьях Гибер фон Грейфенфельс и Ивановского воспитывалось по одному ребёнку. Двое жандармов (П.В. Тарасов и В.В. Добромыслов) оставались холостыми.

Авторами установлено, что трое офицеров (В.В. Гурьев, Н.М. Никифоров, П.Е. Низяев) принимали непосредственное участие в Гражданской войне на стороне белых армий. Нет сведений об участии ротмистра В.В. Добромыслова в этой войне. Тем не менее, ему и вышеуказанным трем офицерам удалось спастись и эмигрировать за границу, где сумели в той или иной степени устроить свою жизнь. Только один был расстрелян в Московской губернии в 1918 г. (Я.И. Матвиевский).

Библиографический список

1. *Власов А.Е., Штмена А.В.* «Начали творить своё чёрное дело...: начало операции по внедрению провокаторов в подразделения Калужского комитета Российской социал-демократической рабочей партии» // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. 2021. №4 (73). С. 24–33.
2. *Власов А.Е., Штмена А.В.* Социально-биографические характеристики и ротация помощников начальников Калужского губернского жандармского управления в последней четверти XIX – начале XX века // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 4 (93). С. 22–31.
3. *Волков С.В.* База данных № 2 «Участники белого движения в России». Буква «Г», «Д», «Н». URL: http://swolkov.org/2_baza_beloe_dvizhenie/2_baza_beloe_dvizhenie_abc-04.htm#1 (дата обращения 22.05.2021).
4. Государственный архив Калужской области (ГАКО). Ф.784. Оп.1. Д. 348
5. ГАКО. Ф.784. Оп.1. Д. 1113.
6. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф.110. Оп.17. Д.359.
7. ГАРФ. Ф.110. Оп. 17. Д. 359 а.
8. Матвиевский Яков Иванович // Генеалогический форум ВГД. URL: https://forum.vgd.ru/3103/70313/40.htm?a=stdforum_view (22.05.2022).
9. Низяев Павел Евгеньевич // Генеалогический форум ВГД. URL: <https://forum.vgd.ru/post/395/70313/p2003468.htm> (22.05.2022).
10. Общий состав управлений и чинов Отдельного корпуса жандармов: исправлен по 15 июня 1914 г. СПб.: Типолитография Месника и Римана, 1914. 496 с.
11. Общий состав чинов управлений и чинов Отдельного корпуса жандармов: исправлен по 15 февраля 1916 г. СПб.: Типолитография Месника и Римана, 1916. 816 с.

References

1. *Vlasov A.E., Shtepa A.V.* Socio-biographical characteristics and rotation of assistant chiefs of the Kaluga provincial gendarmerie department in the last quarter of the XIX – early XX century // Scientific notes of the Orel State University. 2021. No. 4 (93). pp. 22-31.
2. *Vlasov A.E., Shtepa A.V.* «They began to do their dirty work ...: the beginning of the operation to introduce provocateurs into the units of the Kaluga Committee of the Russian Social Democratic Workers' Party» // Bulletin of the Ryazan State University named after S.A. Yesenin. 2021. No.4 (73). pp. 24-33.
3. *Volkov S.V.* Database No. 2 «Participants of the white movement in Russia». The letter «G», «D», «N». Available at: http://swolkov.org/2_baza_beloe_dvizhenie/2_baza_beloe_dvizhenie_abc-04.htm#1 (accessed 22.05.2021).
4. State Archive of the Kaluga region. Fund 784. List 1. Record 348.
5. State Archive of the Kaluga region. Fund 784. List 1. Record 1113.
6. State Archive of the Russian Federation. Fund 110. List 17. Record 359.
7. State Archive of the Russian Federation. Fund 110. List 17. Record 359a.

8. Matviyevsky YakovIvanovich // Genealogical Forum of the VGD. Available at: https://forum.vgd.ru/3103/70313/40.htm?a=stdforum_view (accessed 22 May 2022).

9. Nizyaev Pavel Evgenievich // Genealogical Forum of VGD. Available at:[https://gwar.mil.ru/documents/view/?id= ..._rial_docs](https://gwar.mil.ru/documents/view/?id=..._rial_docs)(accessed 22 May 2022).

10. The general composition of the departments and ranks of the Separate Corps of Gendarmes: corrected by June 15. 1914. St.-Peterburg, 1914. 784p.

11. The general composition of the departments and ranks of the Separate Corps of Gendarmes: corrected by February 15. 1916. St.-Peterburg, 1914. 816 p.

УДК 94(=512.122) "17"+94(=511.15) "17"

UDC 94(=512.122) "17"+94(=511.15) "17"

ГИЗАТОВ С.М.

кандидат исторических наук, Ученый секретарь
Национального музея Республики Казахстан, г. Нур-
Султан, Казахстан

E-mail: sayalbek@mail.ru

НАРТБАЕВ Ш.Ж.

кандидат исторических наук, Центрально-Азиатский
инновационный университет, доцент кафедры
«История Казахстана и права», г. Шымкент, Казах-
стан

E-mail: sayalbek@mail.ru

ОТЕУОВ Н.Н.

магистр юридических наук, Центрально-Азиатский
инновационный университет г.Шымкент, Казахстан

E-mail: nursultan.nurik.2014@inbox.ru

GIZATOV S.M.

Candidate of Historical Sciences, Scientific Secretary of
the National Museum of the Republic of Kazakhstan, Nur-
Sultan, Kazakhstan

E-mail: sayalbek@mail.ru

NARTBAYEV SH.ZH.

Candidate of Historical Sciences, Central Asian Innovation
University – Associate Professor of the Department of
“History of Kazakhstan and Law”, Shymkent, Kazakhstan

E-mail: sayalbek@mail.ru

OTEUOV N.N.

Master of Law, Central Asian Innovation University
Shymkent, Kazakhstan

E-mail: nursultan.nurik.2014@inbox.ru

**СТЕПНАЯ ДИПЛОМАТИЯ ХАНА АБЫЛАЯ: К ИСТОРИИ КАЗАХСКО-ОЙРАТСКИХ
(ВОЛЖСКИЕ КАЛМЫКИ, ДЖУНГАРЫ) ОТНОШЕНИЙ XVIII ВЕКА**

**STEPPE DIPLOMACY OF KHAN ABYLAJ: ON THE HISTORY OF KAZAKH-OIRAT
(VOLGA KALMYKS, DZUNGARS) RELATIONS OF THE XVIII CENTURY**

В статье анализируются содержание и характер дипломатических отношений между Абылаем, ставшим впоследствии всеказахским ханом (1771–1781) и ойратами-калмыками, их политическими группировками в пятидесятые годы XVIII века. Выбранный временной отрезок весьма показателен с точки зрения характеристики личности тогда ещё султана Среднего жуза Абылая, как осторожного и дальновидного политика в отношениях как со своими союзниками, так и противниками. Особую опасность для него и его улусов представляли правители Джунгарского ханства, стремящиеся распространить своё влияние на территории казахских кочевий. Рассмотренный в статье ряд примеров дипломатического взаимодействия Абылая со своими союзниками и противниками позволяют говорить, что он, обладая недюжинными способностями, вести вел переговорный процесс, всегда придерживаясь той линии поведения, которая наиболее последовательно отвечала его целям. Опираясь на сохранившиеся исторические свидетельства того периода, касающиеся отношений Абылая с ойратами, был сделан вывод, что эти отношения с его стороны всегда имели целью укрепление безопасности и неизблемости своих границ, поддержание максимальной устойчивости геополитического равновесия. Абылай последовательно ставил на первое место интересы своего народа, руководствуясь мотивом укрепления централизованной ханской власти не только на уровне одного жуза, но и всего Казахского ханства.

Ключевые слова: дипломатия, политические отношения, казахи, ойраты, джунгары, калмыки, хан Абылай (Абла́й).

The article analyzes the content and nature of diplomatic relations between Abylai, who later became the all-Kazakh Khan (1771–1781) and the Kalmyks Oirats, their political groupings in the fifties of the XVIII century. The chosen time period is very indicative from the point of view of the personality characteristics of the then Sultan of the Middle Zhuz Abylai as a cautious and far-sighted politician in relations with both his allies and opponents. The rulers of the Dzungarian Khanate, seeking to spread their influence on the territories of the Kazakh nomads, posed a particular danger to him and his uluses. A number of examples of Abylai's diplomatic interaction with his allies and opponents considered in the article allow us to say that, having remarkable abilities to conduct the negotiation process, he always adhered to the line of conduct that most consistently met his goals. Based on the preserved historical evidence of that period concerning Abylai's relations with the Oirats, it was concluded that these relations on his part have always been aimed at strengthening the security and inviolability of their borders, maintaining maximum stability of the geopolitical balance. Abylay consistently put the interests of his people first, guided by the motive of strengthening the centralized khan's power not only at the level of one zhuz, but also the entire Kazakh Khanate.

Keywords: diplomacy, political relations, Kazakhs, Oirats, Dzungars, Kalmyks, Khan Abylai (Abylai).

Взаимоотношения двух соседствующих кочевых народов – казахов и ойратов – на протяжении столетий оставались весьма сложными и противоречивыми. К ним неверно было бы применить современный термин «одновекторность». Они не были и постоянно кон-

фликтными. Между Казахским ханством, его жузами и ойратами, в т. ч. волжскими калмыками, были и времена мирных, паритетных отношений, и периоды, как правило, локальных военных стычек, набегов, заканчивающихся победой то одной, то другой стороны, но без

каких-либо серьёзных политических, экономических и человеческих потерь. Почвой для возникновения разногласий становился, в первую очередь, территориальный вопрос и связанные с ним проблемы доступа к лучшим кочевьям, торговым центрам, торговым путям.

Интонация политических отношений начинает изменяться в сторону усиления конфронтации в первом десятилетии XVIII в. Основы государственности, заложенные казахскими ханами Касымом, Жакназаром, Есимом и Тауке, расшатываются постоянными внутриказахскими, в т. ч. межжузовыми, спорами их властителей – ханов и султанов, что привело к глубокому кризису политических, административных, экономических связей между жузами и, в конечном итоге, ослабило Казахское ханство перед джунгарами, дав повод ойратским правителям сформировать политическую стратегию, направленную на захват казахских территорий, особенно привлекательных в геополитическом и экономическом аспектах. Так, к 30–40-м годам XVIII в. территория между Иртышом и озером Балхаш фактически контролировалась джунгарами, которые уже позже (в 80-е годы) полностью захватили Семиречье, лишив казахов доступа к центрам торговли и плодородным пастбищам.

Проблема казахско-ойратских отношений (и дипломатия этих народов не является исключением), неоднозначность их содержания, выражавшаяся, с одной стороны, противостоянием, а, с другой, – стремлением к сближению (династическому, хозяйственному, политическому), вся диалектика этих связей стала предметом внимания исследователей с 80-х годов прошлого века (Б.П. Гуревич, В.А. Моисеев, Д. Дулатова, Ж. Касымбаев, И. Козыбаев и др.). Тогда же более подробно начинают изучаться различные, хотя и не многочисленные, собственно исторические (а не художественные) источники, отражающие многостороннюю политическую, дипломатическую, в том числе и административную деятельность казахского хана Абылая (Аблая) (1711(13)–1781), вошедшего в историю казахского народа как один из выдающихся его правителей, вновь объединивший все три казахских жуза – Старший, Средний и Младший – в единое ханство под сильной централизованной властью. Ч. Валиханов пишет о нём: «В преданиях казахов Абылай носит какой-то поэтический ореол; век Абылая у них является веком казахского рыцарства» [1]. По сути этот же смысл содержится в характеристике Абылая М. Копеевым: «Многие знали и видели сыновья Казакбая (т.е. дети казахов), и задолго до Абылая со времён Адама, и после Абылая, но такого приволья не было, как во времена правления Абылая» [2]. Его современник, казахский народный поэт и сказитель Бухар жырау, так поэтически охарактеризовал время правления Абылая: «В пятьдесят твоих лет сделал привязь громадную ты, привязав к ней всех трёх наших жузов коней» [3].

Современная политическая обстановка, характер взаимоотношений казахов с соседствующими народами и государствами были для Абылая (сначала – султана, а затем – хана) весьма противоречивыми и сложными. В этот период сплелись интересы, с одной стороны, Цинской династии, с другой, – Джунгарского ханства, с третьей – России.

Абылай, став с 30-х годов XVIII в. ключевой фигу-

рой в вопросах войны и мира, видит своей главной целью противодействие Джунгарскому ханству, внутривосточное положение которого всё более осложнялось. Вот как об этой ситуации пишет А.И. Левшин: «Страх и притворная покорность киргиз-казаков Большой орды зюнгарам продолжалась до того времени, пока сей последний народ сам не начал слабеть от возгоревшихся в нём междоусобий, кои ... кончились совершенным его рассеянием. Лишь только открылись между зюнгарами распри, казаки тотчас приняли в оных самое деятельное участие. Предложив всем изгнанным князьям зюнгарским и зайсангам (наследственные представители у ойратов и калмыков – прим. авт.) убежище у себя, они соединились с ними для отмщения их обид, напали на их неприятелей и не упускали ни одного случая, под видом пособия несчастным, обессиливать набегами древних врагов своих» [4].

О каких событиях, повлекших факт принятия под свою защиту осенью 1751 г. ханом Среднего жуза Абылаем джунгарских князей, говорит автор? Этому событию предшествовал ряд других, связанных с борьбой за власть в Джунгарском ханстве и противодействием последнего Цинской династии. В 1749 г. ханом Джунгарии становится старший сын Галдан Цэрена Лама-Доржи (1726–1752). В 1750 г. он был официально утверждён ойратским ханом. С этого времени начинается его борьба с чоросским князем Даваца (ум. 1756), потомком известнейшего Эрдени Батура-хунтаджи – своим главным соперником и претендентом на джунгарский престол. Правление Даваца как хана Джунгарии было недолгим (1753–1755).

Ещё одним действующим лицом этого события стал Амурсана (1722–1757), джунгарский владетельный князь из рода хойт. В тот период он был активным сторонником Даваца в борьбе за ханский престол и, как показала дальнейшая история его взаимоотношений с Даваца, лелеявшего надежду, что, придя к власти, тот поделится с ним половиной ханства. Но Амурсана ошибся в своих расчётах: его амбициозные политические проекты потерпели полное фиаско, как, впрочем, и самого Даваца.

Однако в 1751 г. они были союзниками, которым дал свою защиту Абылай. Он и казахи Старшего жуза оказали Даваца и Амурсане активную помощь в борьбе против Лама-Доржи. Так, на факт этой поддержки указывает русский исторический источник – доклад прапорщика Верёвкина от 26 декабря 1753 г., где тот пишет: «И оные киргизцы споможение чинят вышенареченному Дебаче, и ходило их, киргизцев, на ту помощь, и многие калмыцкие улусы разбили и привезли плену... Абылай-султан с своими улусами на ту помощь пошёл» [5]. 4 января 1754 г. тот же официальный представитель России в своём докладе указывает дату – декабрь 1753 г. – и пишет: «со всех киргизских улусов военных людей 5000 человек пошло на помощь к Дебаче, чтобы разорить дербетов (один из калмыцко-ойратских племён – прим. авт.), ибо дербеты не хотят быть подвластными ему, Дебаче..., и прежде сего ходившим киргиз-кайсацким войском разорено калмыцких две волости» [6].

Если вернуться к истории предоставления Абылаем защиты в своей ставке бежавшим Даваца и Амурсане, то ряд документов (в первую очередь, российских ис-

точников) свидетельствует о том, что он был не только не обделён административными и военными талантами, но и дипломатическими: умением манипулировать, сглаживать углы, при этом преследуя свои цели, заботясь о благополучии своего народа и своих военно-политических интересах в отношении Джунгарии. Так, Абылай стремился не допустить общения российского посланника А. Яковлева с Даваца и Амурсаной, которые были претендентами на престол в Джунгарском ханстве и которых российское правительство желало бы видеть у себя, а не у казахов, что обеспечивало бы определённые перспективы для устрашения Лама-Доржи и разжигания конфликта между ним и бежавшими нойонами. Это, в свою очередь, работало бы на подрыв единовластия в Джунгарии, само существование которой на своих восточных границах и вообще на политической карте было для России неприемлемым.

Абылай всячески растягивал переговорный процесс с А. Яковлевым, намеренно отправив своих подопечных из ставки против войска Лама-Доржи. В. Яковлев в донесении писал: «Придав им от себя войска казахского, послал (Абылай – прим. авт.) навстречу джунгарской армии, и ныне де они стоят против тех калмык и воюютца и слышно де мне, что уже взятых казаков многих, также и их скота отбили и калмык из войска зенгорского побили немало» [7].

Абылай всячески препятствовал встрече А. Яковлева с калмыками: «Оное представление (т. е. просьбу о свидании – прим. авт.) салтан все одобрял, а затем сказал, что де их теперь сыскать, где оне никак не возможно и никто де их кроме меня не сыщёт, мне же де самому тамо быть и народ свой без защищения оставить никак не можно... Меня же желал возвратить обратно, обещая мне дать добрых провожатых и писать от себя обещаясь» [7].

Таким образом, миссия А. Яковлева результатов не принесла. Но Абылай, не желая осложнять отношения с Россией, подданство которой он принял в 1740 г., с одной стороны, и не отступая от собственной линии в отношениях с калмыками и джунгарами, с другой, передаёт с послом письмо, обращённое к бригадиру А.И. Тевкелёву, от которого и был послан А. Яковлев.

В этом письме султан заверяет его, а в его лице императрицу Елизавету Петровну в своей верности, но не говорит ничего нового и ничего не обещает, ссылаясь на необходимость сначала самому разобраться в причинах, повлекших за собой бегство Даваца и Амурсаны и его последствиях. Тем более что это событие создало сложности именно для России, в частности, сделало опасным передвижение купцов из Ташкента и Кашгара в Россию, чем Абылай, как её верноподданный, весьма озабочен и стремится разрешить проблему ко всеобщему благополучию. Султан пишет, что «хотя за ними, владельцами (Даваца и Амурсаной – прим. авт.), от зенгорцев с требованием об отдаче их обратно и посланцы к нам присланы были, но нами не отданы, затем, что как их в нашу орду побег, конечно, не бес причины, то тем хотели узнать: вольно ли оной последовал или по происшедшей причине. И тако я, объявляя вышеписанное, приезжавших от них посланцам и, придав ещё от себя для посольства же киргисцов, их отпустил; токмо оныя калмыки, не склоняясь на то нимало, собравшись своею силою, приехали к нам в орду и крайниякиргис-

кайсакия улусы разорили, и киргис-кайсак несколько в полон взяли, и, отогнавши скот, отъехали прочь. Того ради вашего превосходительства в сей случившейся между нами ссоре благоразумным вашим наставлениям не оставить прошу» [8].

Заметим, что набег калмыков на казахские улусы в письме представлен Абылаем с документальной точностью, правда, он и словом не обмолвился о собственных набегах на калмыцкие кочевья, что было широко распространённой практикой в отношениях кочевников того времени.

Как представляется, текст этого письма можно с полным основанием назвать образчиком изворотливо-дипломатичного ума Абылая, его дальновидности и осмотрительности как политика. По этому поводу приведём комментарий именно этого дипломатического сценария, данный автором монографии «Абылай хан» Ж. Артыкбаевым: «Все хотели бы получить в свои руки опальных нойонов, в их лице претендентов на высшую власть в Джунгарии. Только если для казахов они нужны для того, чтобы продолжать свою мирную жизнь на просторах Великой степи, то для русских и китайцев полезно само исчезновение Джунгарии» [9]. Нежелание Абылая отдавать беглецов России диктовалось не только несколько размытыми мирными мотивами, но, как думается, и стремлением сделать их (Даваца и Амурсану), в случае обострения отношений с джунгарами или китайским императором, разменной монетой в обеспечении безопасности собственного народа.



Рис 1. Портрет Абылай хана в XVIII веке.

Отношения Абылая с новыми калмыцкими союзниками не ограничивались только переговорами. Отряды Абылая, реализуя соглашения о военной поддержке тогда ещё существовавшего тандема Даваца и Амурсаны, осенью 1753 г. напали на аулы дербетов и хойтов. Историк К. Халиди в своём труде «Таварих-и Хамса», рассказывая о решающем для казахов военном походе, приводит подробности, любопытные с точки зрения того, как вообще проходили военные советы в среде казахов-кочевников и каким образом могли приниматься решения: «В последнем сражении с калмыками Абылай-хан с большим войском подошёл к горе Калба, торгоутынаходились на севере от Ласты по Шорга, а калмыки оказались к югу от реки Уржар и по реке Емель» [10].

На совете старейшин между двумя предводителями – Богенбаем и Кабанбаем, произошли разногласия по поводу того, на каком из этих двух направлений сосредоточить основные силы и с какой стороны нападать: «Богенбай предлагал наступать на калмыков с Уржарадо Емеля, перевалив через Тарбагатай, тогда как торгоуты,

которые жили ближе и уже спустились раньше с гор, узнали о нас. Если напасть на них, тогда мы потеряем много войск. А калмыки вдалеке, соответственно они в неведении, и мы на них наступим внезапно. По другому высказал свою мысль Кабанбай. Он полагал, что нельзя оставлять в тылу торгоутов. Возможно, они узнают о нашем уходе по следам лошадей и дадут знать калмыкам, а сами придут сзади на помощь. Таким образом, казахское войско окажется в окружении...».

Абылай был в сомнении и прибег к совету Бухаржырау, находившегося там же. Мудрый советчик султана высказался за более осторожный и учитывающий все возможные опасности план Кабанбая, осудив авантюризм Богенбая, назвав его одним из ночных барымтачей (воры, угонщики скота – прим. авт.), и, соответственно, действующим так же – наскоком, надеясь на удачу. Абылаем было решено следовать плану Кабанбая: «Они наступили на торгоутов в местности Ласты-Шорга и потеряли малое количество воинов, и вернулись с победой». Но при этом, как можно судить из донесения одного из казахских старшин, бывшего в отряде, помогавшем Даваца, военная добыча делилась между союзниками далеко не поровну: «две волости калмыцкие повелением Дебача разорили, и показанной де Дебача жён и детей мужеск малых и женск пол отдал киргизцам... и от разорённых волостей скота киргизцам дана самая малая часть только для пропитания, а протчий скот весь взял Дебача к себе» (30 декабря 1753 г.) [6]. Архивные свидетельства содержат информацию и о других отрядах казахов, направленных, в том числе и Абылаем, в Джунгарию для поддержки Даваца и Амурсаны [11].

И позднее, когда между Даваца и Амурсаной начались разногласия, Абылай, в частности, активно участвовал в них по преимуществу на стороне последнего. Существует, например, свидетельство его помощи Амурсане, не оставлявшего попыток захвата власти. Но самое первое совместное выступление против Даваца в апреле 1754 г. в районе р. Каратал закончилось для Абылая поражением, причём Амурсана так и не подошёл на помощь. Однако набеги на улусы Даваца продолжались, как и не был разорван союз с Амурсаной, невзирая на его, по сути дела, предательство, что побудило Даваца отправить к Абылаю посольство. Посол потребовал возвратить всё захваченное у джунгар, прекратить военные действия, укоряя Абылая в нарушении союзнической клятвы: «понеже я с тобою наперёд сего всегда жил в братской дружбе и не надеялся я таких от тебя наглых обит и разбоев... прошу без всяких ссор паки мне возвратить», – а также и угрожая, если это не будет сделано: «а ежели да не отдашь, то я имею несколько своего войска к вам послать войною» [8]. Однако Абылай проигнорировал просьбы и угрозы Даваца, и посол уехал из его ставки без всякого ответа.

Следует подчеркнуть, что переговоры между Абылаем и Амурсаной касались не только военной помощи, но и экономической. Результатом одной из таких дипломатических миссий, в которой от Амурсаны участвовал его брат Бальжир, стало предоставление правителем Среднего жуза 4 тыс. лошадей и верблюдов и 10 тыс. овец и баранов, за что Амурсана впоследствии уплатил бухарскими коврами, оружием и пленниками из улусов Даваца. Этой помощью переговоры меж-

ду Абылаем и Амурсаной не закончились. Чуть позднее Амурсана вышел с предложением нападения на ставку Даваца прежде, чем тот выступит против него. Сражение должно было состояться на р. Боротала [12]. Этот план был поддержан Абылаем и выполнен.

В 1755 г. Абылай в союзе с воинами китайского императора помогают Амурсане овладеть всем Калмыцким государством. Позднее, уже когда Амурсана потерпел поражение, он вновь приходит из Джунгарии к Абылаю. Все эти перемещения и метания неудачливого претендента на джунгарский престол были совершенно не выгодны России, и башкирскому старшине Абдулле Каскинову от имени русского правительства было поручено отправиться к Абылаю, где уже находился Амурсана, и тайно вручить тому письмо с приглашением уйти от Абылая в Оренбург. Но последующие события свидетельствуют, что и в этот раз Абылай был весьма дальновиден и не доверял Амурсане, стараясь оградить его от встреч с кем бы то ни было, особенно тогда, когда он сам отсутствовал в ставке, «дабы он от них скрыться и убежать не мог» [13].

А. Каскинову всё же удалось переговорить с Амурсаной в отсутствие Абылая, и тот жаловался на своё тяжёлое положение в ставке Абылая: его и 300 воинов-ойратов держали под постоянной охраной, обращались как с пленниками и принуждали к участию в экспедициях против маньчжуров. По-видимому, Абылай в определённом смысле потерял интерес к Амурсане, однако не желал, чтобы тот был ограждён от влияния как русских, так и джунгар и цинских властей. Возможно также, что отличавшийся умением видеть далеко вперёд, Абылай держал Амурсану не только как пленника, но и как заложника, намереваясь при определённых обстоятельствах обменять его у любого из своих соседей (кроме России, разумеется), заинтересованных в нём, на какие-либо экономические либо политические (например, обеспечение безопасности своих границ) блага.

Однако быстро меняющаяся политическая обстановка, угроза обострения возможного конфликта с ойратами как, собственно, и с маньчжурами, и с китайцами, эти планы Абылая скорректировала, и уже в конце 1756 г. Амурсана, по-видимому, добровольно отпущенный Абылаем после пятимесячного пребывания вновь появляется в Джунгарии.

Отношение Абылая к «ойратскому вопросу» резко изменяется, когда Лама-Доржи становится единовластным правителем Джунгарского ханства. Уже после поражения Амурсаны в 1754 г. Абылай и правители Старшего жуза начинают вторгаться в пределы Джунгарского ханства. Из архивных источников известно, что такие набеги начали приобретать системный характер. Воины Абылая не раз переходили границы Джунгарии, при этом военное счастье им явно сопутствовало: они возвращались с богатой добычей в виде скота, пленных и ценностей [14; 15]. Более того, Амурсана, бежавший в 1757 г. в Россию, подвергся нападению отряда казахов, посланных Абылай-султаном, который в тот период действовал в контакте с цинской армией. Скот и имущество было отобрано, воины из отряда сопровождения частью перебиты либо взяты казаками в плен. Так заканчивается история отношений между Абылаем и Амурсаной.

Но направление дипломатии Абылая по отношению

к Даваца и Амурсане, сначала действующих в союзе, а позднее – непримиримых противников, – было далеко не единственным. Ещё один вектор его политических интересов связан с линией джунгарских правителей: Лама-Доржи и Даваца, в конфликте которых Абылай принимал деятельное участие и, по определению известного казахстанского историка М. Тынышпаева, «далее стал искусственно раздувать их вражду» [16], как, впрочем, и вражду между бывшими союзниками – Даваца и Амурсаной.

Таким образом, Абылай с конца 30-х годов XVIII в. становится ключевой фигурой в политической жизни Казахского ханства и его отношениях с ойратами. Все его политические усилия, в т. ч. и в сфере дипломатии, были направлены на усиление централизованной ханской власти, укрепление политического положения Казахского ханства, что способствовало выводу его из затянувшегося кризиса и организации последовательной стратегии противостояния Джунгарии.

Библиографические ссылки

1. *Валиханов Ч.Ч.* Собр. соч. В 5-и т. Т. 2. Алма-Ата: Наука, 1985. С. 116.
2. *Копеев М.* Тандамалы. Алма-Ата: Наука, 1992. С. 67.
3. Казахский фольклор в собрании Г.Н. Потанина. Алма-Ата: Наука, 1972. С. 290.
4. *Левшин А.И.* Описание киргиз-казацких, или киргиз-кайсацких, орд и степей. Алматы: Санат, 2009. С. 173.
5. Архив внешней политики России (АВПР), ф. Зюнгарские дела, 1754, д. 2, л. 1.
6. АВПР, ф. Зюнгарские дела, 1754, д. 2, л. 4.
7. АВПР, ф. Зюнгарские дела, 1752, д. 2, л. 1.
8. АВПР, ф. 122. Киргиз-кайсацкие дела.
9. *Артыкбаев Ж.* Абылай хан. Нур-Султан: Фолиант, 2019. С. 196.
10. *Халиди К.* Таварих-и Хамса. Казань, 1910. С. 34.
11. *Златкин И.Я.* История Джунгарского ханства 1635–1758. М.: Наука. 1983. С. 287.
12. АВПР, ф. Зюнгарские дела, 1757, д. 2, л. 10.
13. АВПР, ф. Зюнгарские дела, 1755 - 1757, д. 4, л. 557.
14. АВПР, ф. Зюнгарские дела, 1754, д. 1, л. 46, 57, 61.
15. АВПР, ф. Зюнгарские дела, 1754, д. 2, л. 1, 4.
16. *Тынышпаев М.* История казахского народа. Алматы: Санат. 2009. С. 205.

References

1. *Valikhanov Ch.Ch.* Sobr.op. In 5-and T. T. 2. Alma-Ata: Nauka, 1985. P. 116.
2. *Kopeev M.* Tandamaly. Alma-Ata: Nauka, 1992. p. 67.
3. Kazakh folklore in the collection of G.N. Potanin. // Alma-Ata: Nauka, 1972. p. 290.
4. *Levshin A.I.* Description of the Kirghiz-Cossack, or Kirghiz-Kaysak, hordes and steppes. – Almaty: Sanat, 2009. p. 173.
5. Archive of the Foreign Policy of Russia (AVPR), F. Zyungar affairs, 1754, d. 2, l. 1.
6. AVPR, f. Zyungar affairs, 1754, d. 2, l. 4.
7. AVPR, f. Zyungar affairs, 1752, d. 2, l. 1.
8. AVPR, f. 122. Kirghiz-kaysat affairs.
9. *Artykbayev Zh.* Abylai Khan. Nur-Sultan: Folio, 2019. p. 196.
10. *Khalidi K.* Tavarikh-iHamsa. Kazan, 1910.p. 34.
11. *Zlatkin I.Ya.* History of the Dzungarian Khanate 1635-1758. Moscow: Nauka. 1983. p. 287.
12. AVPR, F. Zyungar affairs, 1757, d. 2, l. 10.
13. AVPR, f. Zyungar affairs, 1755 - 1757, d. 4, l. 557.
14. AVPR, f. Zyungar affairs, 1754, d. 1, l. 46, 57, 61.
15. AVPR, F. Zyungar affairs, 1754, d. 2, l. 1, 4.
16. *Tynysypaev M.* The history of the Kazakh people. Almaty: Sanat. 2009. p. 205.

УДК 047.081/083(471.324)

UDC 047.081/083(471.324)

ЖУРАВЛЁВ С.С.

кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных, экономических и правовых дисциплин, Воронежский институт МВД России

E-mail: zhuravlev310@yandex.ru

ТИМОШИНОВА Т.С.

учитель истории и обществознания МБОУ Лицей №7 г. Воронеж

E-mail: ttimoshinova@bk.ru

ZHURAVLEV S.S.

Candidate of Historical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Socio-Humanitarian, Economic and Legal Disciplines, Voronezh Institute Ministry of Internal Affairs of Russia

E-mail: zhuravlev310@yandex.ru

TIMOSHINOVA T.S.

Teacher of History and Social Studies MBOU Lyceum No. 7 Voronezh

E-mail: ttimoshinova@bk.ru

К ВОПРОСУ ОБ ИМУЩЕСТВЕННОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ РОССИЙСКИХ КРЕСТЬЯН В КОНЦЕ XIX– НАЧАЛЕ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ВОРОНЕЖСКОЙ ГУБЕРНИИ)

ON THE ISSUE OF PROPERTY AND SOCIAL DIFFERENTIATION OF RUSSIAN PEASANTS IN THE LATE XIX – EARLY XX CENTURY (ON THE EXAMPLE OF THE VORONEZH PROVINCE)

В статье на основе анализа статистических данных подворной переписи крестьян Воронежской губернии, составленной в конце XIX столетия известным отечественным статистом Ф.А. Щербиной, и экономических подсчётов В.И. Ленина раскрываются противоречивые процессы имущественной и социальной дифференциации в российской деревне пореформенного периода – начале XX века. Всесторонний анализ материалов позволил автору сделать выводы о том, что трансформация патриархального уклада жизни крестьян в сторону буржуазных отношений происходила медленно и имела ограниченный, противоречивый характер. На фоне формирующейся малочисленной прослойки сельской буржуазии продолжала существовать огромная масса деревенской бедноты.

Ключевые слова: крестьянство, социальная дифференциация, имущественная дифференциация, капитализм, сельская буржуазия.

The article, based on the analysis of statistical data of the household census of peasants of the Voronezh province, compiled at the end of the XIX century by the famous domestic statistician F.A. Shcherbina, and the economic calculations of V.I. Lenin, reveals the contradictory processes of property and social differentiation in the Russian village of the post-reform period – the beginning of the XX century. A comprehensive analysis of the materials allowed the author to draw conclusions that the transformation of the patriarchal way of life of peasants towards bourgeois relations took place slowly and had a limited, contradictory character. Against the background of the emerging small stratum of the rural bourgeoisie, a huge mass of the rural poor continued to exist.

Keywords: peasantry, social differentiation, property differentiation, capitalism, rural bourgeoisie.

Процессы имущественной и социальной дифференциации российского крестьянства в пореформенный период выступают предметом оживлённых дискуссий отечественных учёных с конца XIX века. В условиях формирующейся после реформы 1861 г. рыночной системы хозяйства крестьяне постепенно приобщались к новым реалиям жизни. Они занимались разнообразными промыслами, земледелием и животноводством, а излишки произведённой продукции всё чаще становились предметом купли-продажи на местных и иногородних рынках страны. Некоторые крестьяне, из числа наиболее предприимчивых хозяев, использовали труд наёмных рабочих, которые пополнялись обширной категорией сельской бедноты. Разница в доходах, получаемых отдельными домохозяйствами, со временем становилась одним из доминирующих факторов социального расслоения села.

Изучение данной проблемы представляет практическую значимость в условиях возрождения малого и среднего бизнеса современной России, особенно её сельской

глубинки. Хозяйственный опыт, выработанный крестьянами на протяжении многих веков, применим сегодня не только для выбора наиболее оптимальных форм ведения деловой активности, но и в целях предупреждения возможных негативных последствий социального расслоения общества.

Объектом исследования настоящей статьи выступает российское крестьянство конца XIX – начала XX века. В работе были использованы такие методы исследования, как анализ источников, синтез, статистический метод. Анализ материалов неопубликованных источников, относящихся к деятельности Воронежской губернской земской управы, позволил автору установить сочетание новых, капиталистических форм хозяйствования при сохранении старых, традиционных для крестьянского быта, занятий в форме земледелия. Статистический метод позволил проследить особенности имущественной и социальной дифференциации в крестьянской среде в пореформенный период – начале XX века.

Вопросы социального и имущественного расслоения

ния в российской деревне пореформенного периода заинтересовали отечественных авторов уже давно.

В дореволюционный и советский периоды развития отечественной историографии вопросы имущественного и социального расслоения русской деревни после отмены крепостного права изучали такие авторы, как М.М. Ковалевский [6], К.Н. Тарновский [18], И.Д. Ковальченко [7] и др. Среди современных исследований, посвящённых отдельным аспектам данной темы следует отметить работы В.Г. Тюкавкина [20], В.Б. Безгина [1], Н.Б. Селунской [16], Н.А. Ивановой [4] и др.

Наибольший интерес в плане исследования проблем социально-экономических последствий модернизации российского общества второй половины XIX – начала XX вв. проявили такие видные теоретики марксизма, как В.И. Ленин и Н.П. Огановский.

В своей фундаментальной работе «Развитие капитализма в России» В.И. Ленин, опираясь на обширные историко-статистические данные, собранные по двадцать одному уезду семи губерний Российской империи (Самарской, Саратовской, Пермской, Таврической, Воронежской, Орловской, Нижегородской), пришёл к выводу о том, что после отмены крепостного права российское крестьянство в имущественном и социальном отношении стало неоднородным. По его подсчётам примерно 50% сельского населения составили беднейшие категории крестьян, 30% дворов автор отнёс к среднякам и оставшиеся 20% – к зажиточной прослойке сельского мира. Полученные данные позволили В.И. Ленину предположить, что в буржуазную эпоху некогда единая, сравнительно однородная социальная группа крестьянства распадается на сельскую буржуазию и сельский пролетариат [8, с. 121–125].

Н.П. Огановский, видный общественный деятель страны второй половины XIX – начала XX вв., занимавшийся изучением аграрных аспектов экономического развития пореформенной России, в плане исследования вышеуказанных проблем выступил оппонентом В.И. Ленина. Автор являлся сторонником теории устойчивости мелкоотварного крестьянского хозяйства, некапиталистического характера аграрной эволюции [12, с. 146].

В своих многочисленных трудах по истории капиталистического хозяйства в России Н.П. Огановский на основе материалов земской статистики второй половины XIX – начала XX вв. пришёл к выводу о том, что реформа 1861 г., безусловно, повлияла на начало процессов имущественной и социальной дифференциации, как в городе, так и деревне, в связи с чем, отрицать факт наличия социального неравенства в российской глубинке (селе и деревне) нельзя. Однако данные процессы, по мысли Н.П. Огановского, носили противоречивый, часто непоследовательный характер. Более того, свои выводы В.И. Ленин сделал на основе сравнительно «бедной» эмпирической базы, поскольку использовал только 8% от имеющегося в свободном доступе источникового материала. В связи с этим, по мнению автора, картина капиталистического развития русской деревни в пореформенный период, представленная В.И. Лениным, выглядит не вполне убедительной [13, с. 14–16].

Как бы то ни было, теоретические умозаключения В.И. Ленина в той или иной степени позволяют нам про-

лить свет на противоречивые социально-экономические процессы, протекавшие в отдельных регионах Центральной России в указанный период.

Применительно к Центрально-Черноземному региону страны наибольший интерес представляют данные, проанализированные автором относительно Воронежской губернии. Особенности протекания процессов социальной динамики в аграрной сфере региона В.И. Ленин рассмотрел на основе статистических материалов, заимствованных из «Сводного сборника по 12 уездам Воронежской губернии», составленного в конце XIX века известным российским статистом Ф.А. Щербиной [17].

Полученные Ф.А. Щербиной статистические показатели по отдельным секторам крестьянского хозяйства на территории Воронежской губернии в конце XIX столетия позволили В.И. Ленину сделать выводы относительно динамики, содержания и специфики имущественного и социального расслоения в воронежских селах и деревнях.

За основу имущественной стратификации крестьянских домохозяйств автором были взяты такие экономические показатели, как:

1. Количество скота, принадлежащего отдельной крестьянской семье, в данном случае количество лошадей, как главной тягловой силы сельскохозяйственного производства – основной фактор имущественной дифференциации;
2. Количество душ обоёго пола в отдельной крестьянской семье;
3. Объём земельных ресурсов: надельной, купчей, арендованной, сданной земли на 1 крестьянский двор;
4. Удельный вес улучшенных орудий труда (новых видов сельскохозяйственного оборудования, инвентаря и т.д.);
5. Удельный вес торгово-промышленных заведений, принадлежавших крестьянам, занятия промыслами;
6. Удельный вес крестьянских дворов, продававших и покупавших хлеб.

Анализ вышеуказанных экономических показателей позволил сделать выводы о том, что в конце XIX в. на территории Воронежской губернии около 40% крестьянских дворов относилось к однолошадным и около 32% – ко дворам с 2-3 лошадьми. Количество членов семьи в таком крестьянском домохозяйстве достигало в среднем от 6 до 9 чел. Объём землепользования на 1 крестьянский двор в данной прослойке общества варьировался от 8 до 14 дес. земли. Количество крупного и мелкого рогатого скота на 1 двор в среднем составляло от 3 до 5 голов. Данная категория сельских жителей довольно редко применяла в своём хозяйстве улучшенные орудия труда. На 100 крестьянских домохозяйств подобного типа приходилось всего около 2 – 6 промышленных заведений кустарного типа, однако подавляющее большинство семей занималось различным рода промыслами (около 90% хозяйств) [8, с. 121–124].

Большую часть дополнительных доходов данная категория сельских жителей получала опять-таки от занятий промысловой деятельностью (60–70% от общего дохода). Подобная социальная прослойка жителей сел и деревень Воронежской губернии конца XIX столетия впоследствии была отнесена В.И. Лениным к разряду «средняков» [8, с. 125].

К «безлошадной» категории крестьянства относилось порядка 24,5% дворов. Количество членов семьи в таком домохозяйстве составляло в среднем от 4 до 5 чел. Объём землепользования был незначительным и составлял около 4,5 дес. земли на 1 крестьянский двор, из них 1,4 дес. составляла обрабатываемая земля. Количество крупного и мелкого рогатого скота было минимальным и составляло менее 1 ед. голов (0,6 голов) на 1 крестьянский двор. Основными источниками дополнительного заработка для такой крестьянской семьи выступала промысловая деятельность, которой занималось около 95% домохозяйств, а также батрачество – добровольный найм к более зажиточной категории сельских жителей. Крестьяне нанимались батраками к разбогатевшим соплеменникам, уходили в города, где в качестве наёмных рабочих занимались строительством дорог, мостов, зданий и т. д.

Учитывая имущественное положение данной прослойки сельского мира, можно констатировать факт того, что именно она выступала главным потребителем и покупателем сельскохозяйственной продукции, в данном случае хлеба [17, с. 126–127].

Опираясь на количественные показатели хозяйственной жизнеспособности, особенности образа жизни, её качество, можно отнести данную категорию крестьянства к разряду «деревенской бедноты».

К зажиточному разряду крестьянства в Воронежской губернии в конце XIX века относилась сравнительно неоднородная и узкая социальная группа лиц, удельный вес которой составлял около 3,2% от общего количества дворов [17, с. 129].

Несмотря на свою малочисленность, типичная крестьянская семья такого типа располагала семейным коллективом численностью около 13 – 14 чел., владела наделной землёй объёмом не менее 15 – 16 дес. на 1 двор. Интересен тот факт, что около половины имеющих в распоряжении такой крестьянской семьи земельных ресурсов относилось к разряду купчей (около 50%) – то есть земли, приобретённой за средства в ходе купли-продажи. Имущественное положение данной прослойки крестьянства позволяло совершать торговые операции по факту купли-продажи земли, продуктов питания, сельскохозяйственного инвентаря. Поголовье скота составляло в среднем 10–11 голов при количестве лошадей от 4 и более [17, с. 131].

Примерно 1/3 часть зажиточного крестьянства, которую мы в определённой степени можем отнести к категории «сельской буржуазии» или «капиталистских крестьян», выступала нанимателем батраков при производстве каких-либо товаров и услуг.

Используя дешёвую наёмную рабочую силу, такие крестьяне получали значительные доходы. В отличие от «средняков» среди зажиточных крестьян намного чаще встречались лица, активно занимавшиеся предпринимательской деятельностью в различных её формах. Такие крестьяне, как правило, выступали сельскими ростовщиками, то есть кредиторами своих односельчан, которые нуждались в продуктах питания и деньгах, а также собственниками промышленных и торговых заведений.

В среднем, около 30 промышленных предприятий кустарного типа из 100 (примерно 1/3) в воронежских сёлах принадлежало зажиточным крестьянам. Помимо прочего, дополнительным источником дохода у них

служила промысловая деятельность, а также торговля на ярмарках и базарах Воронежской губернии. В отличие от бедного и среднего крестьянства, большую часть дохода такие крестьяне получали от промышленно-торговых операций. Именно они принимали наиболее активное участие в новых рыночных отношениях [8, с. 126].

Следует также отметить, что о процессах социальной и имущественной дифференциации, происходивших в деревне в период развития капиталистических отношений, свидетельствуют многочисленные историко-статистические сборники, составленные по инициативе видных государственных либо общественных деятелей, чаще всего из числа представителей земских органов.

Довольно интересную закономерность влияния факторов материального достатка на качество жизни, здоровье и уровень смертности среди отдельных социальных категорий российского крестьянства заметил известный российский политический и земский деятель, публицист Андрей Иванович Шингарёв. Являясь заведующим земской больницы Воронежской губернии в период с 1898 по 1902 гг., А.И. Шингарёв провёл санитарно-хозяйственное обследование отдельных уездов губернии. Собранный им богатый статистический материал представляет большую ценность для исследования качества жизни воронежских крестьян в период развития капиталистических отношений.

В частности, А.И. Шингарёв отметил, что социальные различия в таком демографическом показателе, как уровень смертности среди крестьян Воронежской губернии, до 1860-х гг. были практически незаметны ввиду его социально-классовой однородности. В силу начавшегося процесса имущественной и социальной дифференциации к концу XIX – началу XX вв. вышеуказанное обстоятельство внесло значительные изменения в социальную динамику крестьянства [21, с. 337].

Согласно статистическим данным, содержащимся в его работе «Заболееваемость населения Воронежской губернии в 1898 – 1902 гг.», в конце XIX – начале XX вв. на 1 000 чел. крестьянского населения наиболее высокие показатели смертности наблюдались среди безземельных и малоземельных крестьян, располагавших земельной собственностью менее чем в 5,5 дес. земли. Чуть меньше уровень смертности наблюдался у крестьян со средним достатком от 5,5 до 15,9 дес. земли. Наиболее низкие показатели взрослой и детской смертности среди крестьян были характерны для зажиточной прослойки сельских жителей, общая численность которых была малозначительной и составляла порядка 3,5 % от общей массы крестьянства. Автор исследования отметил, что кроме уровня материального достатка на качество жизни и показатели смертности крестьянства большое влияние оказывали такие социально-экономические факторы, как образ жизни отдельной категории крестьянства – то есть характер домашнего и трудового быта, общая культура, место жительства (городская или сельская местность), показатели рождаемости и т.д. [21, с. 339].

При исследовании социального статуса зажиточной категории российского крестьянства в пореформенный период довольно дискуссионным выступает вопрос о материальной и духовной природе «сельской буржуазии». Проблема отнесения разбогатевших крестьян к

капиталистическому классу вызывает множество споров среди представителей научного мира.

Можно ли считать деревенского «кулака», возникшего на почве социально-экономических преобразований российской действительности, «капиталистом», «мелкой сельской буржуазией» в полном смысле этого слова? На этот вопрос учёные дают различные, нередко диаметрально-противоположные ответы.

Н.П. Огановский в своём фундаментальном труде «Закономерность аграрной эволюции» сделал попытку вскрыть объективные причины неоднородности крестьянства. Он писал о том, что неоднородность человеческого общества существовала во все времена и у всех народов, поэтому главную причину неоднородного положения людей в обществе необходимо искать не в экономической, а в органической жизни народных масс, то есть в крестьянской семье. Размеры хозяйства, по мысли автора, напрямую зависели от размера патриархальной крестьянской семьи, её половозрастного состава. Чем больше семья и лиц мужского пола трудоспособного возраста в ней, тем больше у данной семьи потенциальных возможностей наладить оптимальный хозяйственный быт [14, с. 22–23].

Кроме того, автор намеренно подчёркивает, что немаловажное влияние на вышеуказанные процессы могли оказать как объективные, так и субъективные факторы. Объективными факторами могли стать различного рода случайности: пожар, засуха, либо наоборот – урожай, прибыль и т.д. Субъективным же фактором всегда выступало личное отношение всех членов крестьянской семьи к своему труду, быту, а также желание изменить своё настоящее имущественное положение. Иными словами, психологический аспект в данном случае был не менее важен, чем сложившиеся материально-бытовые условия жизни [14, с. 24–25.]

Н.П. Огановский также обращается к существующей в науке теории «предпринимательства» и приходит к выводу о том, что «капиталист» – это хозяин, который эксплуатирует чужой труд в своих целях не для натурального, а для товарного хозяйства с одной лишь основной задачей – получение капиталистической прибыли [11, с. 126–127].

Учитывая удельный вес зажиточных крестьянских семей Воронежской губернии (около 3,2% дворов) можно говорить лишь о довольно низком уровне развития капиталистических отношений в экономике деревни. Более того, среди этой категории крестьян лишь незначительная часть использовала наёмный рабочий труд в качестве основного производственного фактора, то есть занималась эксплуатацией бедной прослойки сельского мира. Подавляющее же большинство «капиталистских крестьян», напрямую связанных с промышленным производством и торговлей, все необходимые экономические блага создавало с помощью собственных материальных и физических затрат, в ходе упорного и тяжёлого труда.

Опираясь на выводы Н.П. Огановского, который полагал, что вышеуказанную категорию крестьян нельзя причислять к мелкой буржуазии, поскольку капиталистическим может называться исключительно только то производство, которое основано на чужом труде и основная цель которого – сбыт продукции на рынок, мы можем констатировать факт того, что предприниматель-

ская активность крестьян, несмотря на свою высокую интенсивность и специфику, не носила в полном смысле этого слова капиталистический характер в его классическом понимании [11, с. 129].

Процессы имущественной и социальной дифференциации крестьян в пореформенный период, так или иначе, ставят перед исследователями вопрос о каналах социальной мобильности, которые были доступны наиболее многочисленному сословию российского общества. Социальная мобильность предполагает переход индивидов из одних социальных групп и слоёв в другие, изменение места, занимаемого данными индивидами в социальной структуре общества [9, с. 465].

М.И. Туган-Барановский, известный российский экономист XIX в., в своем труде «Русская фабрика в прошлом и настоящем», рассматривая специфику социально-экономической трансформации русской деревни пореформенного времени, указывал на то, что социальная мобильность крестьян выражалась не в процессах капитализации сельского хозяйства, а в пролетаризации и пауперизации сельского населения. Иными словами, основным видом социальной мобильности для подавляющей массы людей российской глубинки становился уход в город, пополнение рядов пролетариата [19, с. 415].

Несколько иной точки зрения придерживался историк Б.Н. Миронов, который подчёркивал устойчивость и неизменность патриархальных крестьянских традиций. По мысли автора, российское крестьянство в имущественном и социальном отношении оставалось сравнительно гомогенной (однородной) социальной группой вплоть до Февральской революции 1917 г. [10, с. 128].

При исследовании социальных процессов, наблюдавшихся в российской деревне на рубеже XIX–XX вв., важно обратить внимание и на чисто психологический аспект крестьянского бытия в условиях модернизации общества. Многочисленные материалы Государственного архива Воронежской области позволяют проследить органичное сочетание новых форм хозяйствования, капиталистических по своему характеру, и старых, традиционных занятий, испокон-веков свойственных крестьянской природе.

Архивные документы, относящиеся к деятельности Воронежской Губернской Оценочной Комиссии за 1880–1890-е гг., позволяют проследить данную закономерность. Например, в «Оценочной описи имущества овчинной мастерской жителя села Нижняя Катуховка Воронежского уезда Шеменёва Алексея Трофимовича» мы находим сведения о том, что данным промышленным заведением кустарного типа владел крестьянин, который самостоятельно (без использования наемного труда) производил от 500 до 700 пуд. готовой продукции (в данном случае шерсти овцы) в год, то есть примерно от 8 150 кг. до 11 410 кг. Немаловажным обстоятельством является то, что согласно документу крестьянин Шеменёв наряду с промысловой деятельностью занимался хлебопашеством, а предприятие содержал в целях получения дополнительного источника доходов [3].

Аналогичную картину мы наблюдаем при анализе описи маслобойного завода крестьянина Михаила Губина, проживавшего на территории села Желанного Бобровского уезда Воронежской губернии. Завод специализировался на производстве конопляного масла и

приносил владельцу незначительную прибыль в размере 53 руб. 36 коп. в год (средняя прибыль). Данное предприятие функционировало порядка 60 дней в году, а именно перед Рождеством и Пасхой, то есть преимущественно в осенне-зимний и ранний весенний периоды – время, свободное от сельскохозяйственных работ. Оставшиеся месяцы крестьянская семья, как правило, посвящала традиционным занятиям – хлебопашеству, выращиванию овощей, фруктов и т.д. [2].

Подобная картина крестьянского быта наблюдалась повсеместно, особенно в Чернозёмных полосах Центральной России.

Полученные сведения позволяют нам, в той или иной степени, утверждать, что особенностью психологического портрета крестьянина, который перемещался по социальной лестнице, преимущественно в первом поколении, выступало сохранение мировоззрения жителя села. Мелкую и среднюю буржуазию, пополнявшуюся выходцами из торгово-промышленных кругов сельского мира, отличали такие личностные качества, как целеустремленность, предприимчивость, инициативность, креативность и, одновременно с этим, приверженность традиционному патриархальному укладу. Такие крестьяне на протяжении всей жизни старались не прерывать социальных связей с общиной, а порой демонстративно афишировали своё непривилегированное, мужицкое происхождение [5, с. 214–215].

Подобную тенденцию заметил видный отечественный историк, экономист П.Г. Рындзюнский. Занимаясь изучением вопроса зарождения буржуазного класса в

недрах крестьянской среды, автор заметил довольно интересную тенденцию – не все крестьяне, богатевшие на торговле и промышленном производстве и пополнявшие ряды мелкой и средней буржуазии, стремились перейти в другие сословия, порвать связи с привычным сельским бытом. Напротив, многие из них продолжали жить в деревне и вести капиталистическое хозяйство, принимали активное участие в решении бытовых вопросов и т.д. [15, с. 246–247].

Таким образом, буржуазные реформы второй половины XIX века способствовали процессам имущественной и социальной дифференциации в российской деревне. На базе развивающихся товарно-денежных отношений крестьянское хозяйство постепенно приобретало капиталистические черты. Подобные процессы детерминировали размежевание некогда единой крестьянской массы на отдельные прослойки общества, отличавшиеся друг от друга по уровню дохода и социальному положению. Противоречивость модернизации села проявилась, с одной стороны, в формировании незначительной социальной группы зажиточных крестьян, которые вели свое хозяйство на капиталистических началах, чем способствовали подъему аграрного сектора экономики страны. С другой, стороны, сравнительно узкая социальная база таких производителей наряду с сохранявшейся их устойчивой связью с сельским миром, с крестьянской общиной, тормозили дальнейшую социально-экономическую трансформацию российского общества.

Библиографический список

1. *Безгин В.Б.* Крестьянская повседневность (традиции конца XIX – начала XX века). Москва-Тамбов: Издательство Тамбовского государственного технического университета, 2004. 304 с.
2. Государственный архив Воронежской области. Ф. И-20. Воронежская губернская земская управа. Оп. 1. Секретарский отдел. Д. 5895. Оценочная опись имущества маслобойного завода жителя села Желанного Михайловской волости Бобровского уезда Губина Михаила. Л. 7.
3. Государственный архив Воронежской области. Ф. И-20. Воронежская губернская земская управа. Оп. 1. Секретарский отдел. Д. 6116. Оценочная опись имущества овчинной мастерской жителя села Нижняя Катуховка Воронежского уезда Шеменёва Алексея Трофимовича. Л. 1–4.
4. *Иванова Н.А.* Сословно-классовая структура России в конце XIX – начале XX века. Москва: Наука, 2004. 563 с.
5. История предпринимательства в России. В 2 т. Т.1. От средневековья до середины XIX века. Москва: РОССПЭН, 2000. 455 с.
6. *Ковалевский М.М.* Экономический строй России. Санкт-Петербург: Издательский дом И.Д. Столетова, 1899. 433 с.
7. *Ковальченко И.Д.* Два пути буржуазной аграрной эволюции в европейской России // Аграрная эволюция России и США в XIX – начале XX века. Москва: Наука, 1991. С. 18–47.
8. *Ленин В.И.* Полное собрание сочинений. Т. 3. Развитие капитализма в России. М.: Наука, 1964. 399 с.
9. *Медков В.М.* Социальная мобильность // Народонаселение: Энциклопедический словарь. Москва: Наука, 1994. 356 с.
10. *Мионов Б.Н.* Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX в.). Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства. Санкт-Петербург: Алатейя, 2000. Т.1. 567 с.
11. *Огановский Н.П.* Закономерность аграрной эволюции. – Ч. III. Обновление земледельческой России и аграрная политика. Вып. I. Население. Переселенческий вопрос. Саратов: Сотрудничество, 1914. 234 с.
12. *Огановский Н.П.* Очерки по аграрному вопросу // Вестник Европы. 1913. №3. С. 146–154.
13. *Огановский Н.П.* Перспективы развития сельского хозяйства СССР. Москва: Новая деревня, 1924. 467 с.
14. *Огановский Н.П.* Закономерность аграрной эволюции. Ч. 1. Теории капиталистического развития. Общий ход и фазы аграрной эволюции. Саратов: Сотрудничество, 1909. 388 с.
15. *Рындзюнский П.Г.* Утверждение капитализма в России. 1850–1880 гг. Москва: Наука, 1978. 377 с.
16. *Селунская Н.Б.* Концепция аграрного строя России в пореформенную эпоху // Исторические записки. 1999. №4. С. 123–129.
17. Статистические материалы подворной переписи по губернии и обзор материалов, способов по собиранию их и приёмов по разработке, составленный Ф.А. Щербиной. Воронеж, 1897. 1060 с.
18. *Тарновский К.Н.* Социально-экономическая история России. Начало XX в. Москва: Наука, 1990. 290 с.
19. *Туган-Барановский М.И.* Русская фабрика в прошлом и настоящем. Т. 1. Историческое развитие русской фабрики в XIX веке. Изд-е 7-е. Москва: Наука, 1978. 455 с.
20. *Тюкавкин В.Г.* Великорусское крестьянство и столыпинская аграрная реформа. Москва: Альма-пресс, 2001. 304 с.
21. *Шингарёв А.И.* Заболеваемость населения Воронежской губернии 1898–1902 гг.: По карточ. регистрации врачев. амбулаторий. Воронеж: Воронежскоегубернскоеземство, 1906. Т. 1. 397 с.

References

1. *Bezgin V.B.* Peasant everyday life (traditions of the late XIX – early XX century). Moscow-Tambov: Publishing House of Tambov State Technical University, 2004. 304 p.
 2. The State Archive of the Voronezh region. F. I-20. Voronezh Provincial Zemstvo Council. Op. 1. Secretarial department. d. 5895. Appraisal inventory of the property of the oil mill of a resident of the village of Zhelannoye, Mikhailovsky volost, Bobrovsky district, Mikhail Gubin. L. 7.
 3. State Archive of the Voronezh Region. F. I-20. Voronezh Provincial Zemstvo Council. Op. 1. Secretarial department. d. 6116. Appraisal inventory of the property of the sheepskin workshop of a resident of the village of Nizhnaya Katukhovka, Voronezh county, Alexey Trofimovich Shemenov. L. 1–4
 4. *Ivanov N.A.* The class structure of Russia at the end of the XIX – beginning of the XX century. Moscow: Nauka, 2004. 563 p.
 5. The history of entrepreneurship in Russia. In 2 vols. Vol.1. From the Middle Ages to the middle of the XIX century. Moscow: ROSSPEN, 2000. 455 p.
 6. *Kovalevsky M.M.* The economic system of Russia. St. Petersburg: Publishing House of I.D. Stoletov, 1899. 433 p.
 7. *Kovalchenko I.D.* Two ways of bourgeois agrarian evolution in European Russia // Agrarian evolution of Russia and the USA in the XIX – early XX century. Moscow: Nauka, 1991. Pp. 18–47.
 8. *Lenin V.I.* Complete works. Vol. 3. The development of capitalism in Russia. Moscow: Nauka, 1964. 399 p.
 9. *Medkov V.M.* Social mobility // Population: Encyclopedic Dictionary. Moscow: Nauka, 1994. 356 p.
 10. *Mironov B.N.* The social history of Russia during the Empire period (XVIII – early XX century). The genesis of personality, democratic family, civil society and the rule of law. St. Petersburg: Alateya, 2000. Vol.1. 567 p.
 11. *Oganovsky N.P.* The regularity of agrarian evolution. – Part III. Renewal of agricultural Russia and agrarian policy. Issue I. Population. The resettlement issue. Saratov: Cooperation, 1914. 234 p.
 12. *Oganovsky N.P.* Essays on the agrarian question // Bulletin of Europe. 1913. No. 3. Pp. 146–154.
 13. *Oganovsky N.P.* Prospects for the development of agriculture of the USSR. Moscow: Novaya Derevnnya, 1924. 467 p.
 14. *Oganovsky N.P.* The regularity of agrarian evolution. Part 1. Theories of capitalist development. The general course and phases of agrarian evolution. Saratov: Cooperation, 1909. 388 p.
 15. *Ryndzunsky P.G.* The establishment of capitalism in Russia. 1850–1880. Moscow: Nauka, 1978. 377 p.
 16. *Selunskaya N.B.* The concept of the agrarian system of Russia in the post-reform era // Historical notes. 1999. No. 4. Pp. 123–129.
 17. Statistical materials of the household census for the province and a review of materials, methods for collecting them and techniques for development, compiled by F.A. Shcherbina. Voronezh, 1897. 1060 p.
 18. *Tarnovsky K.N.* Socio-economic history of Russia. The beginning of the XX century. Moscow: Nauka, 1990. 290 p.
 19. *Tugan-Baranovsky M.I.* Russian factory in the past and present. Vol. 1. The historical development of the Russian factory in the XIX century. Ed-e 7th. Moscow: Nauka, 1978. 455 p.
 20. *Tyukavkin V.G.* The Great Russian peasantry and Stolypin agrarian reform. Moscow: Alma-press, 2001. 304 p.
 21. *Shingarev A.I.* Morbidity of the population of the Voronezh province in 1898–1902: According to the map. registration of doctors. outpatient clinic. Voronezh: Voronezh Provincial Zemstvo, 1906. Vol. 1. 397 p.
-

КОЗЬЯКОВА Н.С.

кандидат политических наук, кафедра Политологии
и права ГОУ ВО Московский государственный област-
ной университет
E-mail: nkozyakowa@yandex.ru

KOZYAKOVA N.S.

Candidate of Political Sciences, Department of Political
Science and Law Moscow State Regional University
E-mail: nkozyakowa@yandex.ru

МЕЖГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ АВСТРИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX в.

INTERSTATE RELATIONS OF AUSTRIA IN THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY

В статье рассматриваются международные отношения во Второй Австрийской республике после восстановления государственности. Анализируется роль Австрии на международной арене после вступления страны на путь нейтралитета, оно также открыло ей широкие возможности для активного участия в деятельности различных международных организаций. Сущность постоянного нейтралитета состояла в последовательной защите, отстаивании и поддержке независимости Австрии.

Ключевые слова: международные отношения, австрийский капитал, Государственный договор, промышленность, инвестиции.

The article deals with international relations in the Second Austrian Republic after the restoration of statehood. The role of Austria in the international arena was enhanced by the country's entry into the path of neutrality, it also opened up wide opportunities for it to actively participate in the activities of various international organizations. The essence of permanent neutrality was to consistently defend, defend and support the independence of Austria.

Keywords: international relations, Austrian capital, State contract, industry, investments.

Политика нейтралитета для Австрии стала возможностью для установления мировых международных отношений – в 1987 г. она поддерживала отношения со 159-ю государствами [13, с. 52].

Необходимо обратиться к совокупности субъективных и объективных условий, влияющих на характер межгосударственных отношений. С многосторонними отношениями повсеместно переплетаются двусторонние. Характерной чертой системы межгосударственных отношений является расширение и усложнение области различных многосторонних форм международного общения – культурных, военных, дипломатических, политических, научно-технических, экономических и других отношений, а также их интенсивный рост.

Перед тем, как мы проведем анализ двусторонних отношений нейтральной Австрии, необходимо рассмотреть их наиболее существенные и характерные моменты, которые проявлялись в двусторонних отношениях с другими странами, то есть с развивающимися странами, странами социалистического лагеря, граничащими с Австрией западными странами и государствами-сигнатариями Государственного договора.

Австрия уделяла особое внимание отношениям со странами Латинской Америки, Азии и Африки. Проблема взаимоотношений с указанными странами для деловых кругов Австрии определялась, в первую очередь, стремлением расширить и обеспечить за пределами европейского континента рынки сбыта, а также узостью внутреннего рынка и бедностью полезных ископаемых. Доказательством того, что в Австрии придавалось большое значение развитию отношений с

данными странами, является предложение бывшего министра иностранных дел Петера Янковича, которое он озвучил в декабре 1988 г. на симпозиуме в Бадене. Оно касалось создания специального министерства, главной целью которого была помощь развивающимся странам [20, с.172].

В истории Австрии можно выделить три главных этапа отношений с развивающимися странами.

Первый этап длился с 1955-й по 1970-й гг., его можно охарактеризовать установлением культурных, экономических и политических отношений с теми странами, которые стали политически независимыми и проводили на высшем уровне визиты. В данный период (1960 г.) произошли официальные визиты. Страну посетили шах Ирана Мухамеда Реза Пехлеви и президент Индонезии Сукарно. Президент Австрии Ф. Йонас в 1967 г. осуществил первую поездку в Таиланд, который в то время был среди развивающихся стран, а в 1968 г. с официальным визитом посетил Ливан и Турцию министр иностранных дел К. Вальдхайм.

На данном этапе внешнеполитические интересы Австрии в основном были сконцентрированы на средневосточном и африканском направлениях.

Второй этап начался в 1970-е годы. В это время происходит бурный рост государств, которые освободились из-под колониального гнета и начали процесс оформления на международной арене. В это время (апрель 1970 г.) к власти приходит однопартийное правительство социалистов под руководством Б. Крайского, предполагается не только расширение географии Австрии, но и значительное экономическое углубление Австрии в Африку, Азию, Латинскую Америку и Ближний

Восток. На данном этапе в экономическом проникновении Австрии в развивающиеся страны произошел технологический прорыв. Он основывался на фундаменте увеличивавшейся мощности австрийского капитала, это осуществлялось за счет того, что отношения Австрии были освобождены от бремени колониальной наследственности.

За период с 1976 по 1978 гг. были установлены дипломатические отношения с некоторыми государствами Африки и Азии – Ангола и Коморские острова, Багамские острова, Гвинея-Бисау, острова Зеленого мыса Кампучия, Мозамбик, Мальдивы, республика Чад. На высшем уровне значительно увеличилось число ответных визитов. Министр иностранных дел Австрии Р. Кирхшлегер в 1972 г. посетил Тунис и Египет, в данный период в Австрию совершили визиты премьер-министр Малайзии А. Разак, президент Верхней Вольты С. Ламизана и президент Индонезии Сухарто. В 1974 г. Р. Кирхшлегер посетил Индию и Пакистан, а федеральный канцлер Б. Крайский совершил официальные поездки в Ирак, Израиль, Иорданию, Сирию и Египет. С официальными визитами в ранге глав правительств и государств Австрию с 1973-го по 1980 гг. посетили Л. Сенгор – президент Сенегала (1973 г.), М. аль Айюби – премьер-министр Сирии (1974 г.), Мохаммед реза Пехлеви – шах Ирана (1975 г.), Хусейн ибн Талал – король Иордании (1976 г.), К. Каунда – президент Замбии, К.А. Перес – президент Венесуэлы (1977 г.), Б. Эджевит – премьер-министр Турции и Ф.И. Чоудри – президент Пакистана (1978 г.). В данный период с официальными визитами австрийские государственные деятели были в следующих странах: канцлер Б. Крайский в 1975 г. посетил Алжир, Ливию и Тунис, в 1977 г. – Египет, Израиль и Сирию, в 1980 г. – Индию, Иордан, Иран, Саудовскую Аравию, Сингапур и Филиппины; президент Р. Кирхшлегер с 1976 г. посетил Иран, в 1977 г. – Сирию и в 1978 г. Иорданию. Кроме рассмотренных событий министры иностранных дел Австрии также наносили визиты в развивающиеся страны. Например, в 1975 г. министр Э. Биелка-Карлтрой посетил Иран, а в 1976 г. – Катар; в 1978 г. министр В. Пар посетил Венесуэлу, Кувейт, Объединенные Арабские Эмираты, Тобаго и Тринидад, в 1979 г. – Аргентину, Колумбию и Эквадор, а в 1980 г. – Бразилию, Венесуэлу, Малайзию, Никарагуа и Панаму.

В связи с повышением роли развивающихся стран в мировой политике и в условиях усиления напряженности на международной арене между Западом и Востоком с конца 1970-х гг., в истории развития международных связей Австрии произошёл переход к **третьему этапу**. Австрия накопила солидный опыт, который помог ей получить в ведущих областях международного сотрудничества значительные преимущества. Страна стала инициатором созыва совещания в 1981 г. в Канкуне (Мексика) где был рассмотрен вопрос о взаимоотношениях развитых стран со странами «третьего мира» в сфере экономических связей. Важное место также занимал вопрос о взаимоотношениях Австрии с неприсоединившимися странами в сфере развития политических связей со странами «третьего мира», с которыми она на основе двухсторонних отношений поддерживала дружественные связи. Австрия впервые в 1970 г. приняла приглашение данной группы стран о

направлении своей делегации на конференцию в Лусаке (Замбия) глав правительств государств. Но при этом канцлер Ф. Враницкий сделал замечание, «что по важным политическим соображениям исключается вопрос о ее членстве или статуса наблюдателя, который часто расценивается в качестве предварительной ступени к членству» [37, с. 245]. Политический смысл проявился в том, что особый статус гостя для Австрии был предоставлен группой неприсоединившихся стран, показав, таким образом, свой интерес в установлении особых отношений с государством, которое благодаря принципам постоянного нейтралитета в своей внешней политике имело четкий политический профиль. С того момента на подобных конференциях Австрия стала принимать участие в качестве гостя. Торговля Австрии с развивающимися странами занимала второе место после стран Запада и опередила торговлю со странами социалистического лагеря. В развивающиеся страны также вырос экспорт австрийских товаров: в 1980 г. из развивающихся стран импорт Австрии составил 40,5 млрд. шиллингов, в 1986 г. – 35,3 млрд. шиллингов. Для сравнения: в 1980 г. экспорт в стране был 34,7 млрд. шиллингов, а в 1986 г. – 39,8 млрд. шиллингов [14, с. 128].

Потребности Австрии были покрыты за счет закупок на рынках менее развитых стран: сурьмяные руды – 100%, марганцовая руда – более 50%, хромовая руда – более 70% и нефть – на 80-90%, отсюда же ввозились табак, цитрусовые, какао, кофе, натуральный каучук и большая часть хлопка.

Доля нефтяного топлива в 1989 г. составляла 43% и значительно увеличилась в импорте [36, с. 462]. Как следствие этого снизился удельный вес продовольственных товаров и других видов сырья. Немного возрос импорт цветных металлов, консервированных фруктов и соков, изделий из кожи, одежды, тканей, хлопчатобумажной пряжи, а также готовых изделий и полуфабрикатов.

В освободившихся странах реализовывалась примерно 10% химических товаров, 15% продукции пищевой промышленности, текстиля, металлоизделий, значительная часть фармацевтических товаров, лаков и красок, а также 25% производимых в Австрии оборудования и машин. В развивающиеся страны более 70% экспорта приходилось на готовые изделия, в том числе, на оборудование и машины – около 50%. Химические товары занимали важное место в импорте в развивающиеся страны [36, с. 470].

На небольшой круг государств приходилась основная часть торговли. Увеличение доли экспортеров нефти – развивающихся стран Азии и в особенности Ближнего Востока, стало общей тенденцией развития. Страны Персидского залива – Саудовская Аравия, Иран, Ирак, увеличили долю в развивающихся странах Азии. В импорте доля стран-членов ОПЕК составила около 5%, а в экспорте – более 6% [36, с. 485].

На данном, третьем этапе становятся интенсивными взаимные визиты на высшем уровне министров иностранных дел, а также в ранге глав правительств и государств, расширяется география. Например, в 1980 г. Австрию посетили министры иностранных дел Нигера, Аргентины, Саудовской Аравии, Ливана, Индонезии, Бангладеш, Пакистана, король Иордании Хусейн, президент Танзании Дж. Ньерере и президент Венесуэлы

Л. Эррера Кампинс. В 1981 г. в Австрии были министры иностранных дел Туниса, Нигера и Пакистана, премьер-министра Зимбабве Р. Мугабе и президент Египта А. Садат. В 1982 г. страну посетили министры иностранных дел Индонезии, Сомали, Бразилии, Малайзии и Таиланда, премьер-министр Таиланда П. Тинсуланон, лидер ливийской революции М. Каддафи (1940–2011 гг.) и президент Египта Х. Мубарак. В 1983 г. Австрию посетили министр иностранных дел Омана, премьер-министр А.Ф. Мохиэддин и премьер-министр Индии И. Ганди. В 1984 г. в Австрию нанесли визиты премьер-министры Пакистана и Аргентины, а также президент Коста-Рики Л.А. Монхе Альварес. В 1985 г. в Австрии были премьер-министр Зимбабве Р. Мугабе, президент Кении Д. Аран Мон и премьер-министр Малайзии М. Мохамад. В 1986 г. в стране были министры иностранных дел Кувейта, Сенегала, Сингапура, Алжира, Турции и Венесуэлы, а также президент Сенегала А. Дицер. В 1987 г. Австрию посетили министры иностранных дел Ирана, Египта и король Иордании Хусейн. В 1988 г. в страну приезжали вице-президент Никарагуа С. Рамирес и председатель Исполкома ООП Ясир Арафат.

В это время с официальными визитами государственные деятели Австрии побывали со многих развивающихся странах. Например, канцлер Б. Крайский в 1981 г. посетил Объединенные Арабские Эмираты, Бахрейн, Кувейт, Саудовскую Аравию и Египет. В этом же году министр иностранных дел В. Пар нанёс визиты в Зимбабве, Замбию, Кению, Таиланд, Индию и Пакистан, а в 1982 г. он посетил Бирму, Таиланд, Южную Корею, Филиппины и Сингапур, в 1983 г. – Тунис, Марокко и Алжир. Министр иностранных дел Э. Ланц в 1984 г. был в Кувейте, Объединенных Арабских Эмиратах, Омане, Саудовской Аравии и Катаре, а канцлер Ф. Зиновац в ОАЭ и Индии. В 1985 г. Э. Ланц нанес визиты в Оман и Саудовскую Аравию, а в 1986 г. в Индонезию, Таиланд, Малайзию и Сингапур. Президент К. Вальдхайм в 1987 г. посетил Пакистан и Иорданию, а канцлер Ф. Враницкий – Египет. Совместно с вице-канцлером А. Моком президент К. Вальдхайм в 1988 г. был в Кувейте, а в 1989 г. в Египет канцлер Ф. Враницкий.

При расширении культурных, научно-технических, экономических и политических связей Австрия по большей части в развивающихся странах имела только миссии или консульства, а не дипломатические представительства. В представительстве интересов экономики важную роль играли федеральная палата ремесел, которая имела широкую сеть представительств за границей: в 1989 г. их было 86, в том числе, в Австралии – 1, Азии – 21, Америке – 19, Африке – 13 и Европе – 32, [29, с. 52], а также федеральное министерство торговли, ремесел и промышленности.

В двусторонних отношениях с развивающимися странами важную роль играли визиты представителей литературы, искусства, науки и деловых кругов. Например, в г. Куала-Лумпур (столице Малайзии) в ноябре 1978 г. принимали участие деловые круги Юго-Восточной Азии. По вопросам дальнейшего развития экономических отношений со странами данного региона проходило трёхдневное рабочее совещание представителей концерна «ФЕСТ-Альпине». Многие промышленные сделки были заключены в дальнейшем по итогам

данного совещания [23, с. 9]. Похожие совещания были также проведены в трех латиноамериканских странах, их результатом стало подписание новых промышленных соглашений в сентябре 1979 г. между представителями австрийских концернов «Штайер», «ФЕСТ-Альпине» и Эквадором, Колумбией, Аргентиной [23, с. 10].

Что касается вопросов развития культурных, экономических и политических отношений Австрии со странами Ближнего Востока и Африки, которые благодаря своему политическому и экономическому подъему, для Австрии представляли особый интерес, то здесь необходимо отметить, что специальная комиссия по Африке была создана при министерстве иностранных дел в начале 1960 г. [23, с. 9]. Министерские служащие и депутаты Национального совета входили в ее состав, сама комиссия выполняла роль координирующего и консультативного органа. В ее задачи входило оказание помощи африканским странам с одной стороны, а с другой – обеспечение рынков сбыта и сырья, а также оказание содействия в планировании в Африке австрийской политики. Свидетельством ее деятельности стало развитие экономических связей Австрии с Кенией, Нигерией, Египтом, Ливией, Тунисом, Алжиром и Марокко. Например, австрийская экономическая делегация, которая в марте 1970 г. посетила Ливию, Тунис, Алжир и Марокко, подписала с данными странами первые экономические соглашения, согласно которым увеличивался импорт Австрии из данных стран сельскохозяйственных продуктов, в первую очередь, цитрусовых, железной руды и фосфатов, а также расширялось участие Австрии в строительстве промышленных горнодобывающих предприятий и в модернизации сельского хозяйства [28, с. 167].

Между австрийским предприятием «Austria-Ferngas» и алжирской фирмой «Sonatrach» в мае 1973 г. было подписано соглашение о поставке из Алжира в Австрию, начиная с 1977 г. в течение 20-ти лет 40 млрд. м³ природного газа, ежегодный объем составлял 2 млрд. м³ [28, с. 172]. Соглашение концерна «ФЕСТ-Альпине» с фирмой «KenRenChemicals» о строительстве двух заводов по производству минеральных удобрений и аммиака в Кении было подписано в австрийском Линце в апреле 1975 г. [28, с. 210]. В 1975 г. общая сумма промышленных сделок в Африке с «ФЕСТ-Альпине» составила 7 млрд. шиллингов. Данные сделки были совершены с такими странами, как Камерун, Народная Республика Конго, Кения, Габон, Сенегал, Мавритания, Тунис и Алжир [35].

С Ливией также успешно развивались экономические отношения – в 1980-х гг. был построен металлургический комплекс в Мисурате (200 км. на юг от столицы Триполи), его производственная мощность составляла 1,4 млн. тонн стали в год. Кроме концерна «ФЕСТ-Альпине» в строительстве данного комплекса также принимали участие фирмы из Югославии, Италии, Японии и ФРГ [34, с. 67]. В Мисурате «ФЕСТ-Альпине» построила учебный центр по подготовке специалистов и рабочих данного металлургического комплекса, его стоимость составляла 1 млрд. шиллингов [34, с. 82]. Согласно данным, приведенным в Ливии послом Австрии А. Мач на конференции, в 1986 г. на предприятиях данного комплекса в 1986 г. работало 300 австрийцев [34, с. 85].

Австрия высказала поддержку лидеру ливийской революции М. Каддафи, полагая, что между государствами спорные вопросы необходимо решать, не при использовании военной силы, а при помощи переговоров и в 1986 г. выступила с осуждением бомбардировки территории Ливии ВВС США. Бывший канцлер Б. Крайский в интервью австрийскому радио и телевидению (ОРФ), сделал следующее заявление в отношении обвинения Ливии США в международном терроризме: «если раньше говорили: во всем виноваты евреи, то теперь прежде всего – виноват Каддафи» [5, с. 12]. Во взаимоотношениях с Ливией в сентябре 1989 г. произошел курьёзный случай – в соответствии с договоренностью, М. Каддафи должен был совершить в Вену частный визит. 6-го сентября 1989 г. на аэродроме Швехат его прибытия в течение полутора часов ожидали представители министерства внутренних дел, генеральный директор общественной безопасности Г. Данцингер и генеральный секретарь МИД Т. Клестил. Но власти Ливии опровергли сообщения о визите в Вену М. Каддафи [34, с. 85].

Австрийские организации поддерживали экономическое сотрудничество с военными организациями ЮАР по производству оружия, несмотря на то, что в 1977 г. Австрия присоединилась к решению ООН о запрете поставок оружия в ЮАР, а в октябре 1986 г. правительство страны объявило о запрете инвестиций австрийских частных фирм в ЮАР. В 1986 г. общая сумма кредитов Австрии ЮАР составила 15,5 млрд. шиллингов, по данному показателю страна заняла шестое место в мире [21, с. 44]. В 1988 г. чистая прибыль «ФЕСТ-Альпине» составила 32 млн. шиллингов, это стало возможно при помощи торговых сделок с фирмами ЮАР [12, с. 140]. О строительстве в ЮАР завода, занимающегося производством легких вертолётов для армии и полиции был заключен договор с австрийской организацией «НВ-Aircraft (HaidbeiLinz)» в конце ноября 1986 г. В дальнейшем данные вертолеты использовались также для борьбы с демонстрантами и против «черного гетто» [12, с. 145]. Несколько партий оружия были отправлены в Йоханнесбург из аэропорта г. Граца в ноябре 1987 г., израильская компания «EIA» зафрахтовала данные самолеты [31]. Данные факты стали свидетельством принятого в 1985 г. австрийского закона, согласно которому поставки военных материалов были запрещены, он также распространял своё действие на частные поставки оружия в государство апартеида [12, с. 92]. Необходимо также отметить, что правительство Австрии не выразило своего отношения к принятой в 1988 г. в комитете по правам человека резолюции ООН, которая осуждала очередную волну террора и расистов в ЮАР. По возвращению в Австрию из ЮАР в 1988 г. делегация политиков АНП сделала заявление о том, что «в ЮАР все в порядке» [12, с. 92].

В дальнейшем вопреки решению Генеральной Ассамблеи ООН 1966 г., ЮАР аннексировала Намибию, которая являлась ее подмандатной территорией. Под наблюдением ООН в 1989 г. в Намибии впервые прошли выборы в Учредительную Ассамблею при помощи свободного волеизъявления граждан страны. Несмотря на обращение ООН, министерство иностранных дел Австрии не послало в Намибию своего наблюдателя. По мнению руководителя пресс-службы МИД Вальтера

Грайнерта, министр иностранных дел А. Мок полагал, что «невозможно разделить компетенцию МИД с министерством внутренних дел, поэтому нельзя было найти подходящего наблюдателя» [12, с. 105]. По мнению социалиста и депутата австрийского парламента Г. Фукса, данный ответ А. Мока является «скандальным» и свидетельствует о нежелании Австрии обострять отношения с ЮАР [26, с. 43].

С развивающимися странами Востока Австрия постоянно развивала и поддерживала на хорошем уровне культурные, экономические и политические отношения. Австрийское правительство требовало с территории Ливана немедленного вывода израильских войска неоднократно заявляло, что на Ближнем Востоке необходимо восстановить мир. В 1982 г. канцлер Б. Крайский выступил с заявлением, в котором говорилось, что «израильская армия несет прямую ответственность за бойню в палестинском лагере Шатила и Сабра» [24, с. 32].

Австрия поддерживала справедливое решение проблемы Палестины. Первой из стран Западной Европы Организацию Освобождения Палестины Австрия официально признала в марте 1980 г. В качестве государства Палестина была объявлена 15-го ноября 1988 г., её столицей был г. Иерусалим, в декабре 1988 г. она было признано 86-ю государствами. Министр иностранных дел, вице-канцлер А. Мок приветствовал образование данного государства в ноябре 1988 г. в Кувейте во время официального визита в составе делегации во главе с президентом К. Вальдхаймом. Но генеральный секретарь МИД Австрии Т. Клестиль, выступая в Женеве на сессии Генеральной Ассамблеи ООН 14-го декабря 1988 г., от имени правительства сделал заявление о признании независимости Палестины, а на следующий день воздержался при голосовании соответствующей резолюции ООН [10, с. 116].

Председатель исполкома ООП Я. Арафат во время краткого официального визита в Вене в декабре 1988 г. встречался с министром иностранных дел А. Мокком, канцлером Ф. Враницким и президентом К Вальдхаймом. О позиции Австрии по признанию государства Палестины, Ф. Враницкий сделала заявление о том, что «Австрия не может признать, исходя из принципов международного права, государство без территории, но она признает провозглашение Палестинского государства» [38, с. 95]. После того, как был совершён визит Я. Арафата, Австрия сделала Израилу предложение «положительно реагировать на шаг, предпринимаемый ООП для устранения разногласий и восстановления мира на Ближнем Востоке» [11, с. 209]. А. Мок предлагал содействовать скорейшему созыву конференции по Ближнему Востоку и готовности Австрии выступить в качестве посредника в переговорах ООП с западными странами. С предложением проведения конференции в Вене выступил бургомистр Вены Х. Цильк. Правительство Австрии было намерено решить вопрос о признании в Вене представителя ООП в роли посла Австрии в Палестине [11, с. 214].

Необходимо отметить тот факт, что отношения Австрии с развивающимися странами Ближнего Востока не были омрачены отрицательными событиями, за исключением одного момента: представители данных стран в январе 1979 г. в лице аккредитованных в Вене послов, выступили с демаршем против планов

Австрии о совместном австрийско-израильском производстве самолета-истребителя «КФИР». Здесь цель заключалась в дальнейшем экспорте в третьи страны [11, с. 225].

В 1974 г было создано Австро-арабское общество культурных и научных контактов, благодаря которому в Австрии стали проводиться «Арабские недели», а арабских странах – «Недели Австрии» [8].

Экономические связи Австрии с развивающимися странами Латинской Америки, Юго-Восточной Азии и Ближнего Востока получили широкое развитие. Например, в 1976 году в г. Гхазвине (140 км. на юг от столицы Ирана – г. Тегеран) австрийская фирма «Böhler-Pneumatic» построила завод по производству пневматических тормозов. Необходимо отметить и тот факт, что в связи с тем, что Австрия не принимала участия в экономических санкциях и бойкоте, которые США предприняли против Ирана, то во время ирано-иракской войны поставки нефтяных продуктов в Австрию из Ирана не прекращались. При участии австрийских фирм в Сирии был осуществлен ряд проектов – построены завод автопокрышек и два химических завода, а также фабрика по производству бумаги, в связи с чем увеличились поставки неочищенной нефти из Сирии в Австрию. В 1976 г. в Сирию были поставлены компрессоры, станки бурильные установки, их общая сумма составила 22 млн. шиллингов [15, с. 312]. В 1983 г. австрийские фирмы принимали участие в строительстве высоковольтной воздушной линии и электростанции в Иордании, которая в дальнейшем была соединена со столицей Амманом в портовом городе Акаба, стоимость данного договора была 275 млн. шиллингов [18, с. 39].

С развивающимися странами Юго-Восточной Азии экономические связи Австрии имели давние традиции – в 1960 г. Австрия предоставила правительству Индии кредит, сумма которого составляла 500 млн. шиллингов. Концерн ФЕСТ совместно с западногерманскими фирмами принимал участие в строительстве в г. Руркела металлургического завода [25, с. 62]. В 1970-х гг. концерн «ФЕСТ-Альпине» построил на Филиппинах электростанцию, в Южной Корее агломерационную установку для металлургического комбината, завершил строительство в Индии заводу по производству железорудных окатышей и фабрики по обработке шерсти [25, с. 69]. В 1980-х гг. данный концерн построил в Малайзии домы для выплавки железа общей стоимостью 2,5 млрд. шиллингов, в Южной Корее – установку по отливке чугуна и произвел модернизацию металлургического завода, а в Индии был построен завод по производству высококачественного феррохрома, стоимость контракта составляла 250 млн. шиллингов [25, с. 76].

В 1980-е гг. концерн «ФЕСТ-Альпине» в Индонезии выполнил крупные заказы на общую сумму в 3,5 млрд. шиллингов: были построены нефтеперегонный завод и фабрика по производству бумаги [35, с. 115]. Данный концерн в Боливии занял 30% участия в производстве стали в боливийской компании «Metalurgica Boliviana Ltd.» [6, с. 87]. Во время нахождения у власти в Чили фашистского режима А. Пиночета, Австрия поддерживала с данной страной устойчивые экономические отношения. Главными статьями импорта были: овощи, фрукты и медь [4, с. 82]. Необходимо отметить, что правительство Австрии не выступало с осуждением фашистско-

го режима в Чили, несмотря на мощные демонстрации протеста за рубежом и стране. Более того, в мае 1988 г. президент К. Вальдхайм наградил бывшего министра правительства А. Пиночета и посла Чили в Австрии, генерал-лейтенанта запаса Карлоса Форестира австрийским орденом, а австрийские фирмы фашистскому режиму поставляли вооружение [4, с. 85]. Но во время фашистского переворота в Чили Австрия выполняла ряд посреднических функций: интересы Венгрии были представлены в Чили, персональный состав посольства Венгрии в Чили получил убежище.

После победы народно-демократической революции в Никарагуа по-новому начали складываться отношения с Австрией. В 1981 г. Вена предоставила Никарагуа кредит для строительства деревообрабатывающего комбината и его оборудования. [17, с. 75]. Также в 1985 г. было подписано соглашение о предоставлении Никарагуа кредита австрийским правительством в размере 75 млн. шиллингов, это произошло во время официального визита вице-президента Никарагуа С. Рамиреса [17, с. 82]. В феврале 1986 г. было подписано соглашение о техническом сотрудничестве, а в 1988 г. о культурном взаимодействии [17, с. 85]. Официальная группа Социалистической партии Австрии во главе с членом парламента Г. Дитрихом находилась в августе 1989 г., они подготовили отчет об изменении отношений с Никарагуа позиции со стороны Австрии. Предполагалось, что в Манагуа учредить необходимо австрийское посольство, так как по совместительству обязанности посла в Никарагуа занимал посол Австрии в Мексике. Для оказания помощи в экономическом развитии страны Никарагуа предполагалось предоставить кредит в сумме 100 млн. шиллингов [17, с. 92].

Что касается позиции Австрии по поводу вторжения в декабре 1989 г. в Панаму США, необходимо отметить, что в течение одной недели министр иностранных дел А. Мок менял свою оценку дважды: сначала он сделал заявление, что данное вторжение оправдано, но в дальнейшем он поддержал позицию большинства мировых стран и заявил, что оно является «явным нарушением международного права и независимости, суверенитета и территориальной целостности государства» [26, с. 35].

По существу, Австрия в качестве нейтрального государства и члена ООН проявляла мало инициативы по вступившим в силу 15-го мая 1988 г. Женевских соглашений по Афганистану и особенно это было заметно после вывода из Афганистана в феврале 1989 г. ограниченного контингента советских войск. Для решения данного политического конфликта Австрия могла много сделать, так как имела хорошие отношения с Пакистаном, Ираном и Афганистаном. Доказательством этому служит письмо на имя канцлера Ф. Враницкого руководства Коммунистической партии Австрии, подобная позиция коммунистов Австрии нашла среди общественности страны широкую поддержку.

Многие австрийские фирмы принимали участие в строительстве военных предприятий, которые производили артиллерийские орудия, танки и т.д., а также продавали вооружение ряду стран Ближнего Востока, Азии и Африки. Например, в Нигерии в 1983 г. фирма «Schaier-Daimler-Puch» построила по контракту завод, стоимость которого оценивалась в один млрд. шиллингов [32, с. 43]. Оружие Ирану поставляла дочернее

предприятие «ФЕСТ-Альпине» – австрийская фирма «Норикум», несмотря на то, что согласно законодательству Австрии, существовал запрет экспорта вооружения в «кризисные районы» [30, с. 56].

Высокие прибыли от продажи оружия, инвестиций и торговли с менее развитыми странами, а также от инвестиций в гражданское и промышленное строительство получали фирмы и концерны нейтральной Австрии. Но страна выделяла сравнительно мало финансовых средств для развития программы ООН освободившимся странам. Например, в 1987 г. Австрия занимала последнее место среди европейских государств, так как выделила на данные цели только 0,17% своего совокупного общественного продукта или 2,5 млрд. шиллингов. В дальнейшем указанное финансирование снизилось до 0,09% в соответствии с планом, который разработал министр иностранных дел А. Мок [26, с. 172].

Австрийские государственные деятели подчеркивали, что ведущим принципом во внешней политике Австрии является жить в согласии и мире со всеми государствами и народами. Правительство Австрии по ряду важных вопросов в международных отношениях занимало позицию, которая в целом отвечала национальным интересам страны и положению Австрии в качестве нейтрального государства. Внешнеполитический уклад в жизни Второй Австрийской республики испытывал влияние общественно-политических представлений о ценностях австрийцев. Статья канцлера Ф. Враницкого «Нейтралитет и добрососедство», была опубликована в журнале «Международная жизнь», политик отмечал, что «В своей внешней политике Австрия, хотя и остается вне блоков, твердо придерживается исходных понятий о социальных, демократических и либеральных ценностях плюралистического общества Западной Европы, в духовное наследие которого внесла существенный вклад. Следовательно, постоянно нейтральная Австрия, как и другие европейские нейтральные государства, имеет свое место в сообществе демократических наций Западной Европы и западного мира вообще» [1, с. 79].

Необходимо отметить тесные экономические связи с данными странами, если мы рассматриваем в подобном контексте взаимоотношения Австрии с развитыми странами. В 1960 г. на данную группу стран приходилось 77,6% импорта и 73,8% экспорта, а в 1986 г. 73,8% импорта и 74,3% экспорта [16, с. 143]. Несмотря на то, что баланс торговли для Австрии был неблагоприятным, главными объектами торговли были машины, оборудование, транспортные средства, полуфабрикаты и химические продукты. Отрицательное сальдо в 1985 г. составляло примерно 72 млрд. шиллингов, оно увеличивалось, когда происходил рост торговли [16, с. 152].

Страны ЕЭС занимали внутри данной группы ведущее положение. С 1960 г. по 1987 гг. их доля в импорте увеличилась с 58,2% до 68,0%, а в экспорте увеличилась с 54,9% до 63,5% [16, с. 157]. Без Дании и Великобритании Доля стран ЕАСТ без учёта Великобритании и Дании в экспорте в 1960 г. была 9,8%, в импорте – 8,3%, а в 1987 г. 11,1% и 7,8% [16, с. 168].

На рынках Японии и Северной Америки Австрия была представлена слабо, несмотря на существующие связи с Западной Европой. На долю Канады и США в 1985 г. приходилось чуть больше 5% экспорта и 4% им-

порта. Это было значительно меньше, чем доля в малых странах Западной Европы, в странах Скандинавии или Швейцарии, доля экспортоготовых изделий в Канаду и США была также незначительной.

Быстрый рост импорта была характерен для торговли с Японией, который в 1970 г. составлял 0,9 млрд. шиллингов, а в 1986 г. достиг 17,9 млрд., рост доли Японии составил 4,4%. [16, с. 146] Экспорт Австрии в Японию рос более скромными темпами, его доля в 1960 г. увеличилась с 0,7% до 1,2% в 1986 г., а дефицит в торговле с данной страной в это же время был 14 млрд. шиллингов. [16, с. 148]

Что касается области политических отношений, то после провозглашения постоянного нейтралитета и заключения Государственного договора одной из главных целей внешней политики Австрии было эффективное развитие двусторонних отношений, разрешение конфликтов, которые привели к войне и послевоенной ситуации в отношениях Австрии с другими странами. Особенное внимание уделялось нормализации отношений с соседями как на Западе, так и на Востоке, а также со странами-сигнатариями Государственного договора.

Если мы рассмотрим под данным углом внешнюю политику Австрии, то здесь необходимо выделить двусторонние отношения между странами, которые граничили с ней и развитыми странами-сигнатариями Государственного договора. Указанные отношения имели свои конкретные и особенности, развивались и складывались по-разному.

В первые годы после заключения Государственного договора на развитие отношений Австрии с США оказывали влияние обязательства по Венскому меморандуму, которые были приняты австрийской стороной. Данный меморандум был подписан накануне заключения Государственного договора, т.е. 10-го мая 1955 г. на конференции представителей Австрии, США и Великобритании. На данной конференции были следующие участники: статс-секретарь министерства иностранных дел Б. Крайский, министр иностранных дел Л. Фигль, вице-канцлер А. Шерф, федеральный канцлер Ю. Рааб, посол США в Австрии Л. Е. Томпсон и посол Великобритании в Австрии Г.А. Валлингер. О своей поддержке процесса ускорения заключения Государственного договора правительства США и Великобритании заявили в соответствии меморандумом, после вступления в силу Государственного договора они отказывались в западных странах Австрии от немецкой собственности и для развития австрийской экономики передавали ее стране бесплатно. Правительством Австрии был сделан ответный шаг – собственностью США и Великобритании были признаны ряд нефтяных предприятий Австрии [3, с. 245].

Долгое время правительство США, опираясь на данный меморандум, отказывалось предоставить Австрии право распоряжения средствами на так называемом «особом счету», который был образован от полученных в порядке «помощи» по «плану Маршалла» от продажи Австрии товаров, он составлял один млрд. шиллингов [16, с. 95]. Это помогло сохранить рычаг политического и экономического давления США на Австрию.

В декабре 1987 г. австрийское правительство, несмотря на общественное протестное движение, приняло решение передать британским и американским компа-

ниям нефтеочистительный завод в Лобау и нефтепровод Цистедорф-Лобау [7, с. 432]. Согласно Венскому меморандуму в июле 1960 г. было подписано соглашение между представителями англо-американских нефтяных компаний «ShellPetroleum» и «Sokonimobiloil», согласно ему Австрия должна была передать данным компаниям право разведки нефти и бурения скважин в Верхней Австрии и обязалась выплатить им 350 млн. шиллингов [19, с. 115]. Было также принято решение создать акционерное общество при участии иностранного капитала (компании получили 26% акций). «В необходимых случаях оно должно было импортировать нефть» и «регулировать австрийский рынок нефти» [19, с. 121]. В марте 1961 г. США разрешили австрийскому правительству использовать остаток средств «особого счета».

Сложный переломный период в социально-экономическом развитии переживали страны Восточной Европы в конце 1980-х гг. От успехов перестройки возрос уровень отношений СССР с европейскими союзниками по ОВД и СЭВ, это не могло не сказаться на развитии отношений данных стран с Австрией в будущем.

Необходимо отметить, что процессы, проходящие в странах Восточной Европы и СССР в правящих кругах Австрии получили неоднозначную оценку. Например, президент Австрии К. Вальдхайм, комментируя реформы в странах социалистического лагеря, заметил, что они «предоставляют исторический шанс для развития Европейского континента и всего человечества» [40, с. 65]. В этом же время министр иностранных дел и вице-канцлер А. Мок полагал, что данные реформы приведут «к новому порядку в Европе, к капиталистической, буржуазной Европе от Атлантики до Урала» [39, с. 155]. Шагом вперед к созданию «общеευропейского дома» и сотрудничества с западными странами могли стать инновации в страны Восточной Европы. Строгого соблюдения территориально-политических реальностей, которые сложились после Второй мировой войны в Европе требовали интересы всеобщей безопасности и стабильности в международных отношениях.

Продолжение диалога Восток-Запад в позитивном ключе было невозможно без решения существующих общеевропейских проблем.

Коммунистическая партия Австрии принимала активное участие в укреплении и развитии австрийских отношений со странами соцлагеря. Австрийские коммунисты боролись за мир и разрядку, а также против роста налогов и повышения цен, неоднократно указывалось и на опасность вступления в «Общий рынок» Австрии.

Выступления австрийских сторонников мира стали все более активными в 1980-х гг. 22-го октября 1983 г. в Вене состоялась общенациональная демонстрация, посвященная всеобщему разоружению. Под Линцским документом, в котором содержался призыв к правительству страны против размещения в Западной Европе американских «Першингов-2» и крылатых ракет в ноябре 1983 г. было собрано свыше 120-ти тысяч подписей. Принятия закона о запрете в Австрии неонацистской партии НДП КПА совместно с демократическими силами Австрии добилась в декабре 1988 г., их совместным достижением также является установка памятника жертвам фашизма на площади Альбертино в Вене скульптора Альфреда Хрдлика [9, с. 266].

В январе 1990 г. состоялся XXVII съезд Компартии Австрии, на котором в лице двух председателей С. Зон и В. Зильбермайра было избрано новое руководство партии, девизом данного мероприятия стал лозунг «По-новому мыслить – по-новому действовать!» В документах съезда указывалось, что «коммунисты Австрии будут и впредь последовательно выступать за упрочение мира, радикальное разоружение и развитие всестороннего сотрудничества между государствами» [2, с. 9].

Дальнейшее развитие событий стало свидетельством тому, что постоянный нейтралитет и Государственный договор служат росту авторитета Второй Австрийской республики на международной арене, способствуют развитию дружеских отношений Австрии с другими странами и являются гарантией экономического подъема австрийского государства.

Библиографический список

1. Козьякова Н.С. Внешняя политика Второй Австрийской республики (1950-1990 гг.) М., Знание-М., 2021 г. 119 с.
2. Alternativen für Österreich: Vorstellungen, Vorschläge, Forderungen, Grundlagen zur Diskussion; die Broschüre enthält die aktuelle Entschliebung des 27. Parteitages der KPÖ vom Jänner 1990. Wien: Kommunistische Partei Österreichs; 1990, 18 S.
3. Bachmayer, Friedrich, Brix, Friedrich Erdöl und Erdgas in Österreich. Wien: Naturhistor. Museum: Horn: Berger; 1980, 312 S.
4. Berger, Herbert Solidarität mit Chile: die österreichische Chile-Solidaritätsfront 1973–1990. 1. Aufl. Wien: Verb. Wiener Volksbildung; 2003, 141 S.
5. Betrachtungen zur Innen- und Aussenpolitik Österreichs: Vortrag Bundeskanzler Dr. Bruno Kreiskys anlässlich der 27. ordentlichen Generalversammlung der Österreichischen Handelskammer in der Schweiz; Zürich, 18. Mai 1972, 20 S.
6. Bolivien, Chile, Paraguay, Uruguay. (Hrsg.:) Bundeskammer d. gewerbl. Wirtschaft. Wien: Oberösterr. Wirtschaftsverl; 1987, 125 S.
7. Brix, Friedrich Erdöl und Erdgas in Österreich. Vollst. überarb. und erw. 2. Aufl. Wien; 1993, 688 S.
8. Bulletin der Gesellschaft für Österreichisch-Arabische Beziehungen. Gesellschaft für Österreichisch-Arabische Beziehungen. Wien; 1982-2002
9. Dybaś, Bogusław Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus in Polen und Österreich: Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven. Frankfurt am Main: Wien: Lang; 2013, 346 S.
10. Eichinger, Martin, Wohnout, Helmut Alois Mock: ein Politiker schreibt Geschichte. Wien: Graz: Klagenfurt: Styria-Verl.; 2008, 319 S.
11. Embacher, Helga, Reiter, Margit Gratwanderungen: die Beziehungen zwischen Österreich und Israel im Schatten der Vergangenheit. Wien: Picus-Verl.; 1998, 387 S.
12. Flan, Moquet César Die Beziehungen zwischen einem permanent neutralen Staat und einem undemokratischen Regime: am Beispiel Österreich - Südafrika. Innsbruck, 2009, 235 S.
13. Gärtner, Heinz Internationale Beziehungen in Österreich: eine Bestandsaufnahme. Laxenburg; 1980, 90 S.
14. Gerlich, Peter Österreichs Nachbarstaaten: innen- und außenpolitische Perspektiven. Wien: Signum-Verl.; 1997, 321 S.

15. Grubmayr, Herbert El Nems. Österreich in Syrien und im Libanon. Enthalten in: Mit anderen Augen gesehen; Oliver Rathkolb ... (Hg.), 2002, 719 S.
16. Hofbauer, Hannes Westwärts: Österreichs Wirtschaft im Wiederaufbau. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik; 1992, 217 S.
17. Humer, Alexandra Solidarität mit Nicaragua, Namibia: Aktion d. SPÖ, Dritte Welt. Wien: Südwind-Verl.; 2013, 147 S.
18. Illetschko, Boris Möglichkeiten und Grenzen von Exportbeziehungen österreichischer Unternehmen mit Syrien und Jordanien. Linz, 1998, 103 S.
19. 50 Jahre Erdöl in Österreich: Jubiläumsausgabe. Hamburg: Wien: Urban; 1980, 136 S.
20. Jedlaucnik, Herwig, Hensellek, Benedikt Möglichkeiten und Grenzen sicherheitspolitischer Kooperationen Österreichs. Wien: Republik Österreich, Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport; 2015, 215 S.
21. Kausel, Anton 150 Jahre Wirtschaftswachstum in Österreich und der westlichen Welt im Spiegel der Statistik. Wien: Verl. d. Österr. Staatsdruckerei; 1987, 88 S.
22. Klestil, Thomas Themen meines Lebens: Österreich auf dem Weg in nächste Jahrtausend. Graz: Wien: Verl. Styria; 1997, 175 S.
23. Kramer, Helmut Österreichs Wirtschaft an der Jahreswende. Wien: Creditanst. -Bankverein; 1981, 15 S.
24. Kreisky, Bruno Ein Buch für Afrika. Wien; 1985, 39 S.
25. Mayer, Thomas Handelsbeziehung zwischen Österreich und Indien: historische und zukünftige Entwicklungen. Wien, 2007, 87 S.
26. Mock, Alois Jetzt Arbeit schaffen. Wien: Polit. Akad.; 1984, 95 S.
27. Neugebauer, Michael T. Österreich und Afrika: Dokumentation und Analyse zur Afrikapolitik Österreichs in den Vereinten Nationen. Frankfurt am Main; 1991,
28. Neugebauer, Michael T. Österreich und Afrika: Politik, Wirtschaft, Entwicklungspolitik seit 1955: 1 (1990). Wien, 1990, 487 Bl.
29. Nowotny, Ewald Österreichs Wirtschaft im Wandel: Entwicklungstendenzen 1970 - 2010. Wien: Service-Fachverl.; 1993, 206 S.
30. Peyman, Poyan Der Außenhandel zwischen Österreich und der Islamischen Republik Iran von 1979 bis 2005. Wien, 2007, 327 S.
31. Rippitsch, Daniela «Denn ein Stück Israel ist Österreich - und ein Stück Österreich ist Israel»: die Anfänge der offiziellen Beziehungen zwischen Israel und Österreich nach 1945. Klagenfurt, 2003, 156 Bl.
32. Rothmayer, Herbert Handels- und Industriebeziehungen zwischen Österreich und Nigeria. Wien, 1992, 99 Bl.
33. Schnurbusch, Ingrid Libyen im Fadenkreuz: 25 Jahre Gaddafi. Bonn: Bouvier; 1994, 147 S.
34. Slezak, Gabriele Österreich und die Entwicklungsgemeinschaft Südliches Afrika (SADC): Politik, Gesellschaft, Wirtschaft; allgemeine und wirtschaftliche Beziehungen zu Österreich; öffentliche und private EZA. 1. Aufl. Wien: Österr. Forschungsstiftung für Entwicklungshilfe (ÖFSE); 1998, 100 S.
35. State, law and religion in pluralistic societies - Austrian and Indonesian perspectives: Austrian-Indonesian dialogue symposium, 27 - 29 May, 2009, Vienna. Göttingen: V&R unipress: Vienna University Press; 2010, 210 S.
36. Tadina, Maximiliana Export - Import in der Praxis: Arbeitsbuch. 7., neu überarb. Aufl., Stand: Okt. 1992. Wien: Österr. Wirtschaftsverl.; 1992, 565 S.
37. Vranitzky, Franz Politische Erinnerungen. Wien: Buchgemeinschaft Donauland; 2004, 460 S.
38. Vranitzky, Franz, Pelinka, Peter Zurück zum Respekt: Überleben in einer chaotischen Welt. Wien; 2017, 159 S.
39. Vytiska, Herbert Vision Österreich in Europa: Marksteine und Wegweisungen. Von Alois Mock zur Neuen Volkspartei. St. Pölten: Alois-Mock-Institut; 2017, 239 S.
40. Waldheim, Kurt Im Glaspalast der Weltpolitik. 1. Aufl. Düsseldorf: Wien: Econ-Verl.; 1985, 400 S.

References

1. Koz 'yakova N.S. Vneshnyaya politika Vtoroi Avstriiskoi respubliki (1950-1990 gg.) M., Znanie-M., 2021 g. 119 s.
2. Alternativen für Österreich: Vorstellungen, Vorschläge, Forderungen, Grundlagen zur Diskussion; die Broschüre enthält die aktuelle Entschließung des 27. Parteitages der KPÖ vom Jänner 1990. Wien: Kommunistische Partei Österreichs; 1990, 18 S.
3. Bachmayer, Friedrich, Brix, Friedrich Erdöl und Erdgas in Österreich. Wien: Naturhistor. Museum: Horn: Berger; 1980, 312 S.
4. Berger, Herbert Solidarität mit Chile: die österreichische Chile-Solidaritätsfront 1973 - 1990. 1. Aufl. Wien: Verb. Wiener Volksbildung; 2003, 141 S.
5. Betrachtungen zur Innen- und Aussenpolitik Österreichs: Vortrag Bundeskanzler Dr. Bruno Kreiskys anlässlich der 27. ordentlichen Generalversammlung der Österreichischen Handelskammer in der Schweiz; Zürich, 18. Mai 1972, 20 S.
6. Bolivien, Chile, Paraguay, Uruguay. (Hrsg.:.) Bundeskammer d. gewerbl. Wirtschaft. Wien: Oberösterr. Wirtschaftsverl; 1987, 125 S.
7. Brix, Friedrich Erdöl und Erdgas in Österreich. Vollst. überarb. und erw. 2. Aufl. Wien; 1993, 688 S.
8. Bulletin der Gesellschaft für Österreichisch-Arabische Beziehungen. Gesellschaft für Österreichisch-Arabische Beziehungen. Wien; 1982-2002
9. Dybaś, Bogusław Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus in Polen und Österreich: Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven. Frankfurt am Main: Wien: Lang; 2013, 346 S.
10. Eichtinger, Martin, Wohnout, Helmut Alois Mock: ein Politiker schreibt Geschichte. Wien: Graz: Klagenfurt: Styria-Verl.; 2008, 319 S.
11. Embacher, Helga, Reiter, Margit Gratwanderungen: die Beziehungen zwischen Österreich und Israel im Schatten der Vergangenheit. Wien: Picus-Verl.; 1998, 387 S.
12. Flan, Moquet César Die Beziehungen zwischen einem permanent neutralen Staat und einem undemokratischen Regime: am Beispiel Österreich - Südafrika. Innsbruck, 2009, 235 S.
13. Gärtner, Heinz Internationale Beziehungen in Österreich: eine Bestandsaufnahme. Laxenburg; 1980, 90 S.
14. Gerlich, Peter Österreichs Nachbarstaaten: innen- und außenpolitische Perspektiven. Wien: Signum-Verl.; 1997, 321 S.
15. Grubmayr, Herbert El Nems. Österreich in Syrien und im Libanon. Enthalten in: Mit anderen Augen gesehen; Oliver Rathkolb ... (Hg.), 2002, 719 S.
16. Hofbauer, Hannes Westwärts: Österreichs Wirtschaft im Wiederaufbau. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik; 1992, 217 S.
17. Humer, Alexandra Solidarität mit Nicaragua, Namibia: Aktion d. SPÖ, Dritte Welt. Wien: Südwind-Verl.; 2013, 147 S.
18. Illetschko, Boris Möglichkeiten und Grenzen von Exportbeziehungen österreichischer Unternehmen mit Syrien und Jordanien. Linz, 1998, 103 S.
19. 50 Jahre Erdöl in Österreich: Jubiläumsausgabe. Hamburg: Wien: Urban; 1980, 136 S.
20. Jedlaucnik, Herwig, Hensellek, Benedikt Möglichkeiten und Grenzen sicherheitspolitischer Kooperationen Österreichs. Wien:

Republik Österreich, Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport; 2015, 215 S.

21. Kausel, Anton 150 Jahre Wirtschaftswachstum in Österreich und der westlichen Welt im Spiegel der Statistik. Wien: Verl. d. Österr. Staatsdruckerei; 1987, 88 S.
 22. Klestil, Thomas Themen meines Lebens: Österreich auf dem Weg in nächste Jahrtausend. Graz: Wien: Verl. Styria; 1997, 175 S.
 23. Kramer, Helmut Österreichs Wirtschaft an der Jahreswende. Wien: Creditanst. -Bankverein; 1981, 15 S.
 24. Kreisky, Bruno Ein Buch für Afrika. Wien; 1985, 39 S.
 25. Mayer, Thomas Handelsbeziehung zwischen Österreich und Indien: historische und zukünftige Entwicklungen. Wien, 2007, 87 S.
 26. Mock, Alois Jetzt Arbeit schaffen. Wien: Polit. Akad.; 1984, 95 S.
 27. Neugebauer, Michael T. Österreich und Afrika: Dokumentation und Analyse zur Afrikapolitik Österreichs in den Vereinten Nationen. Frankfurt am Main; 1991,
 28. Neugebauer, Michael T. Österreich und Afrika: Politik, Wirtschaft, Entwicklungspolitik seit 1955: 1 (1990). Wien, 1990, 487 Bl.
 29. Nowotny, Ewald Österreichs Wirtschaft im Wandel: Entwicklungstendenzen 1970 - 2010. Wien: Service-Fachverl.; 1993, 206 S.
 30. Peyman, Poyan Der Außenhandel zwischen Österreich und der Islamischen Republik Iran von 1979 bis 2005. Wien, 2007, 327 S.
 31. Rippitsch, Daniela «Denn ein Stück Israel ist Österreich - und ein Stück Österreich ist Israel»: die Anfänge der offiziellen Beziehungen zwischen Israel und Österreich nach 1945. Klagenfurt, 2003, 156 Bl.
 32. Rothmayer, Herbert Handels- und Industriebeziehungen zwischen Österreich und Nigeria. Wien, 1992, 99 Bl.
 33. Schnurbusch, Ingrid Libyen im Fadenkreuz: 25 Jahre Gaddafi. Bonn: Bouvier; 1994, 147 S.
 34. Slezak, Gabriele Österreich und die Entwicklungsgemeinschaft Südliches Afrika (SADC): Politik, Gesellschaft, Wirtschaft; allgemeine und wirtschaftliche Beziehungen zu Österreich; öffentliche und private EZA. 1. Aufl. Wien: Österr. Forschungsstiftung für Entwicklungshilfe (ÖFSE); 1998, 100 S.
 35. State, law and religion in pluralistic societies - Austrian and Indonesian perspectives: Austrian-Indonesian dialogue symposium, 27 - 29 May, 2009, Vienna. Göttingen: V&R unipress: Vienna University Press; 2010, 210 S.
 36. Tadina, Maximiliana Export - Import in der Praxis: Arbeitsbuch. 7., neu überarb. Aufl., Stand: Okt. 1992. Wien: Österr. Wirtschaftsverl.; 1992, 565 S.
 37. Vranitzky, Franz Politische Erinnerungen. Wien: Buchgemeinschaft Donauland; 2004, 460 S.
 38. Vranitzky, Franz, Pelinka, Peter Zurück zum Respekt: Überleben in einer chaotischen Welt. Wien; 2017, 159 S.
 39. Vytiska, Herbert Vision Österreich in Europa: Marksteine und Wegweisungen. Von Alois Mock zur Neuen Volkspartei. St. Pölten: Alois-Mock-Institut; 2017, 239 S.
 40. Waldheim, Kurt Im Glaspalast der Weltpolitik. 1. Aufl. Düsseldorf: Wien: Econ-Verl.; 1985, 400 S.
-
-

КОНОРЕВА И.А.

доктор исторических наук, профессор, декан исторического факультета, Курский государственный университет

E-mail: ikonoreva@yandex.ru

KONOREVA I.A.

Doctor of Historical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of History, Kursk State University

E-mail: ikonoreva@yandex.ru

ИНДОКИТАЙСКИЙ КОНФЛИКТ 1946-1954 гг.: ПОИСКИ ВЫХОДА ИЗ КРИЗИСА

THE INDOCHINA CONFLICT OF 1946-1954: SEARCH FOR THE WAY OUT OF THE CRISIS

В статье представлен анализ международной ситуации, сложившейся в Индокитае на завершающем этапе Первой индокитайской войны 1946-1954 гг., когда стороны конфликта в лице Франции и ДРВ осознали необходимость прекращения военной фазы и искали приемлемого выхода из затянувшегося кризиса. В работе рассмотрены позиции противоборствующих сторон и дана оценка действий представителей Франции, ДРВ, КНР и СССР в процессе подготовки Женевской конференции 1954 г. по Индокитаю.

Автор приходит к выводу об отсутствии у сторон четких представлений о конечном результате переговорного процесса, за исключением стремления Франции сохранить влияние в Индокитае, а ДРВ – сделать всё, чтобы не допустить её возвращения в регион. СССР и КНР в этих условиях стремились определить статус относительно статуса государств региона в системе международных отношений при условии лидерства Китая в регионе ЮВА.

Ключевые слова: история Вьетнама, Первая индокитайская война, Женевская конференция 1954 г. по Индокитаю, курс на снижение международной напряжённости в Азии, политика неокolonialизма.

The article presents the analysis of the international situation in Indochina at the final stage of the First Indochina War of 1946-1954, when the parties of the conflict, represented by France and the Democratic Republic of Vietnam, realized the need to finish the military phase and were looking for an acceptable way out of the protracted crisis. The article examines the positions of the warring parties and assesses the actions of representatives of France, the Democratic Republic of Vietnam, the People's Republic of China and the USSR in the process of preparing the 1954 Geneva Conference on Indochina.

The author comes to the conclusion that the parties have no clear ideas about the final result of the negotiation process, with the exception of France's desire to maintain influence in Indochina, and the Democratic Republic of Vietnam was aimed at doing everything to prevent France's return to the region. Under these conditions, the USSR and the People's Republic of China sought to determine the status of the states of the region in the system of international relations, provided there were China's leadership in the Southeast Asia region.

Keywords: the history of Vietnam, the First Indochina War, the 1954 Geneva Conference on Indochina, the course to reduce international tension in Asia, the policy of neocolonialism.

Женевская конференция по вопросам Кореи и Индокитая, состоявшаяся в период с 26 апреля по 21 июля 1954 г., стала знаковым событием в послевоенной истории международных отношений. Она подвела итог вооружённому конфликту, который принято называть Первой индокитайской войной или Первой войной Сопrotивления (1946–1954 гг.) и определила субъектность Северного и Южного Вьетнамов.

Попытка правительства Демократической Республики Вьетнам (ДРВ), возглавляемого Хо Ши Мином, утвердить в качестве полноценного актора в послевоенной системе международных отношений независимое от Франции государство натолкнулась на нежелание последней «отпускать» ДРВ из своей колониальной империи. Вьетнамский лидер понимал, что целью Франции было восстановление в прежнем виде колониального владения, что, кстати сказать, по мнению Шарля де Голля, должно было восприниматься населением Вьетнама с благодарностью ввиду «цивилизаторской миссии» метрополии по отношению к своим заморским территориям [Подр см.: 3].

Однако вьетнамские коммунисты имели собственные представления о будущем страны и 2 сентября 1945 г. приняли Декларацию независимости, объявив о создании суверенного государства – ДРВ. Они не считали необходимым принимать во внимание то, что 15 августа 1945 г. французское правительство, реализуя планы возвращения в регион, уже назначило Верховным комиссаром в Индокитае адмирала д'Аржанлье и направило 70-тысячный военный корпус для контроля территории бывшего французского владения. Сложность ситуации усугублялась многонациональной оккупацией территории страны: юг до 16 параллели контролировала Великобритания, север – чанкайшистский Китай. Такая расстановка сил сложилась в результате решений Потсдамской конференции 1945 г., связанных с необходимостью освобождения территории Вьетнама от японских войск [17, с. 146–147].

В этих условиях Франция искала возможности, «сохранив лицо» перед мировым сообществом, вернуться в регион. И такая возможность появилась вскоре после подписания в Чунцине (февраль 1946 г.) соглашения,

позволяющего заменить присутствующие на севере страны китайские войска, а по сути – оккупировать Северный Вьетнам.

Акт подписания 6 марта 1946 г. Прелиминарной конвенции, признающей ДРВ свободным государством, стал для Франции дополнительным основанием для возвращения в регион, а для ДРВ – возможностью международного признания страны со своими правительством и армией. Однако стратегические планы сторон не изменились: каждая видела будущее региона в рамках собственных интересов.

Дальнейшие события показали невозможность долго находиться в состоянии «сдерживаемого недовольства»: жёсткая позиция Франции в вопросе разоружения вьетнамских отрядов самообороны в Ханое стала триггером событий 20 декабря 1946 г., когда Хо Ши Мин призвал к сопротивлению бывшей метрополии – в результате стороны пошли на обострение ситуации.

Военная стадия Индокитайского конфликта началась на территории ДРВ с боевых действий между подразделениями французской армии и сторонниками Вьетминя¹.

11 января 1947 г. правительство ДРВ объявило всеобщую мобилизацию на контролируемой территории и приняло тактику партизанской войны. Согласно вьетнамской директиве «Всему воюющему народу» (декабрь 1946 г.), характер войны определялся как длительный и всесторонний при одновременном решении внутренних проблем. Предполагалось поэтапное достижение конечной цели. Первый этап должен был быть оборонительным, его цель – планомерное изматывание противника. Второй – сопротивление и укрепления вооружённых сил. Третий – контрнаступление и уничтожение противника. Борьбу против французов должны были вести вооружённые воинские формирования ДРВ, поддерживаемые местным населением посредством тотального саботажа, включающего отказ от уплаты налогов. В результате объединённых действий, осуществляемых под руководством вьетнамских коммунистов, население ДРВ в 1947–1948 гг. уже представляло собой вооружённую революционную нацию, предельно сплочённую и централизованную вокруг своего партийно-государственного руководства [Подр. об этом см.: 14].

Это объясняется тем, что вьетнамские коммунисты нашли поддержку народа в стремлении оградить страну от бывшей метрополии, в принципе, устраивали в качестве руководящей силы собственное население. Это, в свою очередь, свидетельствовало о готовности вьетнамцев перейти на новый этап государственного развития, где стабильно функционировала бы по примеру ПТВ² структурная дифференциация (каждый на своём месте делает своё дело), удовлетворялись требования народа по урегулированию конфликтов посредством прямого диалога с народом и провозглашения понятных лозунгов, декларировалось равноправие через вовлечение в политическую деятельность в соответствии с собственными способностями, а не по старому принципу «наследования привилегий».

Политическая кампания, инициированная коммунистами, вылилась в систему действий, рассчитанных на достижение главной цели – освобождение страны от притязаний Франции и построение национального суверенного государства.

Определённый вакуум власти, которым воспользовались коммунисты при провозглашении ДРВ, выступал в качестве прецедента для создания демократического государства в отдельно взятой стране Индокитайского полуострова. Это давало возможность реализовывать дальнейшие планы по встраиванию Вьетнама в послевоенную систему международных отношений как самостоятельного независимого государства.

Французское правительство, в свою очередь, планировало создать на территории Вьетнама новый политический режим во главе с бывшим императором Бао Даем – управляемым и не претендующим на самостоятельность и независимость. С этой целью в 1948 г. в Сайгоне было сформировано Временное центральное правительство под руководством генерала Нгуен Ван Ксюана. Именно данная структура должна была впоследствии стать той политической силой, которая призвана обеспечить легитимность передачи власти Бао Даю.

В этот период (1947–1949 гг.), по мнению ряда исследователей, закладывались основы китайско-вьетнамского военного сотрудничества. Факторами взаимного интереса выступали, во-первых, осознание важности для китайских коммунистов Индокитая в противостоянии с националистическими силами, находящимися на юго-западе страны, и, во-вторых, победа коммунистов в Китае увеличивала шансы вьетнамцев в противостоянии Франции.

В целом, военная поддержка китайских коммунистов была незначительной. На территории ДРВ был размещён 1-й полк Группы войск Южного Гуандуна численностью 1 тыс. чел., которым правительство Хо Ши Мина разрешило дислоцироваться, чтобы избежать столкновения с частями армии Гоминьдана. Им было оказано содействие в обеспечении продовольствием и лекарствами. В качестве благодарности китайцы организовали профессиональную подготовку вьетнамцев, в частности – офицерского корпуса и помогли в создании разведывательной системы. При помощи китайских коммунистов были образованы силы самообороны из местных китайцев, которые впоследствии пополнили вооружённые силы Вьетминя [17, с. 148].

Когда процесс взаимодействия стал очевиден для Франции, это вызвало недовольство бывшей метрополии, поскольку в перспективе могло привести к интернационализации конфликта и утверждению Китая в качестве главной силы в регионе.

Вьетнамские коммунисты, надеясь на скорую победу Мао Цзэдуна в Китае, решили ускорить процесс перехода от первой фазы войны ко второй: от партизанской войны к «мобильной войне» с участием больших концентраций войск» [20, р. 16]. Это, в свою очередь, должно было привести к «общему контрнаступлению» и последующему окончательному вытеснению французов из Индокитая.

К началу 1948 г. французское правительство, осознав негативные последствия затяжного противостояния, приняло решение отказаться от переговорного процесса с вьетнамскими коммунистами и вести войну до победного конца. В конце июня 1949 г. французы сочли возможным формально объединить Вьетнам под властью Бао Дая, сделав его прикрытием французского колониального присутствия в Индокитае. Заметим,

что Южный Вьетнам являлся приоритетом внешней политики ДРВ, поскольку был прочно связан с ней исторически, экономически и культурно. ДРВ планировала преодолеть негативные последствия условного разделения страны, осознавая, что придётся затратить большие усилия на этом пути.

После провозглашения в октябре 1949 г. КНР в Азии произошло перераспределение стратегического баланса сил. В ДРВ воспринимали это событие как завершение изоляции – «кольцо врагов» было разорвано, «страна оказалась связана со странами социалистического блока географически» [4, с. 83].

В целях усиления позиции ДРВ и снижения уровня политической и экономической изоляции в системе международных отношений, в январе 1950 г. Хо Ши Мин призвал все страны мира признать суверенитет ДРВ. КНР и СССР сделали это в числе первых [Об этом подр. см.: 11, С. 84–89].

Американская сторона усмотрела в признании существования «коммунистического заговора» и отсутствии «национализма» у Хо Ши Мина, обнажив, по словам Д. Ачесона, «его истинное лицо – смертельного врага национальной независимости Индокитая». Если к этому прибавить оценку Д. Раска, который убеждал членов сенатского комитета по иностранным делам в возможности втягивания народа Вьетнама «в орбиту нового колониализма Советской коммунистической империи», где Вьетминь – «инструмент Политбюро», а значит, и «часть международной войны», то вполне понятно, почему США и Великобритания сразу же приняли режим Бао Дая [16, с. 309].

Китайская сторона была заинтересована в безопасности южной границы КНР и была готова поставлять помощь непосредственно через границу. Помня помощь ДРВ Китаю, руководство страны не только объявляло революцию во Вьетнаме частью мировой революции, но и предложило использовать провинцию Гуанси в качестве базы для получения ДРВ помощи, лечения раненых и подготовки военных кадров [17, с. 150].

К весне 1950 г. КНР начала оказывать материальную помощь: вьетнамские полки перевооружались в Юньане и Гуанси, Китай доставлял вооружение в Каобанг, шло обучение вьетнамских офицеров, велась работа по формированию структур управления.

В середине сентября 1950 г. Вьетминь решил активизировать действия с целью прорыва блокады и открытия коридора для непосредственных связей с КНР. В это же время США подписали с Францией и «неприсоединившимися государствами» Индокитая договор об «американском участии в обороне Индокитая», что позволяло оказывать материальную помощь правительству Бао Дая [17, с. 151–152]. Интернационализация конфликта продолжалась.

Это дало основания для вьетнамцев готовиться к третьей фазе – общему контрнаступлению. 7 октября 1950 г. Народная армия Вьетнама начала наступление на Ле Хонг Фонг, но действия через неделю были остановлены ввиду осознания их преждевременности. Существует мнение, что причиной стало нежелание Китая наращивать помощь Вьетнаму и связано это с началом Корейской войны, которая отвлекала значительные силы и средства. Кроме того, Китай опасался, что усиление вьетнамо-французского противостояния

позволит США вмешаться, создавая дополнительную угрозу Китаю. Эти опасения были вполне обоснованными, однако, причиной отказа от эскалации, вероятнее всего, была слабость вьетнамских войск, которая вскрылась в попытке начала преждевременного «общего контрнаступления» против французов.

К концу октября 1950 г. силами ДРВ была расчищена пограничная с КНР линия протяжённостью 700 км.

Следует отметить, что с начала 1950-х гг. США активизировали своё вмешательство в дела Индокитая, проявив решимость, по образному выражению известного американского публициста Б. Такман, «спасти для Запада индокитайскую чашу с рисом, сохранив за ним выгоды стратегического местоположения и престиж, который мог бы пошатнуться во всей Юго-Восточной Азии и на всём пространстве вплоть до Туниса и Марокко» [16, с. 309–310].

Проблема принятия окончательного решения о степени участия США в делах Индокитая заключалась в следующем: американцы понимали, что французы не планировали передавать реальную власть вьетнамцам, что не оставляло надежды на политическую и военную поддержку со стороны самих вьетнамцев. Во Вьетнаме не существовало авторитетного некоммунистического руководства, способного повести за собой народ, а также не было военно-политических союзников, готовых выступить единым фронтом. Кроме того, военные усилия Франции ослабевали и всё больше требовалось американской помощи для сохранения иллюзии относительно перспектив возвращения Индокитая под французский контроль.

Несмотря на то, что Франция с середины 1948 г. планировала воевать до полной победы, с течением времени продолжение боевых действий становилось очень обременительным. Значимым аргументом к началу переговорного процесса по достижению мира в Индокитае стала позиция французских коммунистов, которые на Пленуме ЦК ФПК в сентябре 1952 г. в очередной раз резко осудили политику Франции, обличая «чудовищный характер войны... за сохранение на окровавленном троне обанкротившегося, ненавистного вьетнамцам императора, за интересы колонизаторов», которые «позорно подчиняются стратегическим требованиям американцев» [5, с. 15].

Вопрос о начале процесса мирного урегулирования ситуации в Индокитае возник в июле 1953 г. после подписания предварительного соглашения о перемирии в Корее. К этому времени руководство ДРВ выработало планы геополитического и идеологического характера по будущему устройству собственного государства³.

Следует также учитывать, что индокитайский коммунизм имел свои специфические черты, отличавшие его от советской или восточноевропейской моделей. Вполне можно согласиться с точкой зрения У. Фулбрайта о том, что нельзя характеризовать коммунистическую модель во Вьетнаме как «классическую»: «Бессмысленно говорить, чего больше во Вьетнине – коммунизма или национализма» [18, с. 119]. И хотя эти слова были сказаны применительно к анализу Второй индокитайской войны (1965–1973 гг.), но их в полной мере можно отнести и к рассматриваемым событиям.

Вьетнамские лидеры в полной мере осознавали, что стремление китайского руководства участвовать в делах

Индокитай было продиктовано страстным желанием главенствовать в регионе [Подр. см.: 9]. Отдавая себе отчёт в значении Китая в системе международных отношений Азиатско-Тихоокеанского региона, в ДРВ старались выстроить собственный геополитический концепт, где именно коммунистический Вьетнам должен был стать лидером Индокитайского региона и определять в перспективе общую политику взаимодействия в ЮВА. Следует отметить, что с точки зрения геополитической составляющей, у Вьетнама были основания претендовать на роль государства-лидера. Согласно главному тезису геополитики о противостоянии морских и сухопутных держав, Вьетнам мог эффективно использовать природные преимущества для доминирования в регионе. Так, например, наличие протяжённой береговой линии, пусть даже не везде пригодной для организации портовой инфраструктуры, водные артерии Меконга и Красной, могли нивелировать «вытянутость» территории государства. Если же в перспективе реализовать не только объединение страны, но и создать союзы (двух и трехсторонние) с коммунистами Лаоса и Камбоджи, то вполне возможно сделать Индокитай территориально и идеологически оплотом нового объединения, не подчиняющегося ни Франции, ни Китаю. Если это умело сочетать с идеологическим подходом, то «рождение азиатского тигра» не заставит себя долго ждать. Тем более, что создание ДРВ в своё время уже стало сюрпризом для СССР. Появлялась возможность повторить успех на новом уровне.

В целом, под влиянием идеологии как национально-го фактора, формировались представления о том, какая должна быть геополитическая конфигурация. Она, в свою очередь, определяла внешнеполитическую стратегию и тактику ДРВ.

Таким образом, к моменту подготовки Женевского совещания «коммунистический национализм» (или «национальный коммунизм»), с учётом специфики фактического наличия и функционирования двух государств на территории зависимой от Франции страны, уже обрел отличительные черты особой вьетнамской идеологии.

Документы, относящиеся к подготовительному этапу Женевской конференции 1954 г. по Индокитаю позволяют выявить наиболее очевидные аспекты процесса формирования внешнеполитической, если точнее – геополитической концепции ДРВ. С одной стороны, решения данной международной конференции воспринимаются современными исследователями как успешный опыт реализации геополитических планов, с другой – главной выступает идеологическая составляющая. Мы склонны оценивать её с точки зрения практической реализации внешнеполитических планов в категориях идеологической геополитической парадигмы.

Известно, что к моменту начала Женевской конференции, процесс выработки индокитайской линии внешней политики СССР находился на стадии формирования, поскольку в Советском Союзе не совсем понимали, что же на самом деле, кроме окончания военных действий, планируют осуществлять власти ДРВ. С точки зрения оценки геополитического фактора, постепенное вовлечение советской стороны в проблемы региона, находящегося довольно далеко и не имеющего с СССР

ничего общего, кроме идейной составляющей политического устройства, было во-многом спровоцировано заинтересованностью США Индокитаем. Известно, что направление советской внешней политики в отношении стран Индокитая стало формироваться в начале 1950-х гг. [12, с. 16].

Основным фактором, сдерживающим советскую сторону в расширении контактов с ДРВ, была непредсказуемость действий со стороны Хо Ши Мина, хотя его решение пойти на поводу у И.В. Сталина и переименовать Компартию Индокитая в ПТВсегодня понятно с точки зрения определённого прагматизма. Вплоть до смерти своего лидера СССР практически не участвовал в делах Индокитая. Основным представителем стран социализма в ДРВ была КНР. И лишь уход из жизни И.В. Сталина позволил по-иному оценить возможность участия Советского Союза в индокитайских делах.

Ситуация на фронтах Первой индокитайской войны заставляла участников военного противостояния постепенно отказываться от силового решения в пользу ведения переговоров, поскольку война становилась слишком обременительной [Подр. об этом см.: 10; 8; 13; 14]. В 1954 г. руководство СССР решило принять участие в работе Женевской конференции, продемонстрировав миру желание помогать странам Индокитая в решении международных проблем. Данное решение СССР обосновывал принципами социалистического интернационализма, которое вполне вписывалось в рамки существующей идеологической парадигмы.

Отечественный исследователь И.В. Гайдук связывал идею созыва Женевской конференции с нотой СССР от 28 сентября 1953 г., в которой прозвучал призыв к мировому сообществу «рассмотреть вопрос о мероприятиях, содействующих общему уменьшению напряжённости в международной обстановке». Руководство СССР предлагало рассмотреть вопрос урегулирования положения в странах ЮВА и Тихого океана [2, с. 433]. По всей видимости, это стало сигналом готовности СССР участвовать в решении конфликтных ситуаций в ЮВА, в целом.

Однако ещё раз заметим, что накануне совещания советская сторона не имела конкретных планов в отношении Вьетнама, Лаоса и Камбоджи, чего нельзя сказать о ДРВ.

Интересна оценка, данная Н.С. Хрущёвым в его воспоминаниях по поводу отношений с заинтересованными сторонами: «В тот период у нас существовали самые лучшие отношения с Вьетнамом и такие же хорошие отношения с Коммунистической партией Китая. ...Мы сообща отработывали нашу позицию для Женевского совещания и разбирались в обстановке, которая сложилась во Вьетнаме. Положение было очень тяжёлым, освободительное движение находилось на грани краха, партизаны нуждались в соглашениях с нами, чтобы сохранить те завоевания, которых добился вьетнамский народ в борьбе против оккупантов. Ханой был в руках французов, и партизаны на него не претендовали. Другие города и провинции тоже контролировались французами» [19, с. 115].

В период с 25 января по 18 февраля 1954 г. в Берлине состоялось совещание министров иностранных дел СССР, США, Франции и Великобритании, инициированное советской стороной. В принятом Коммюнике отмечалось, что вопрос о мире в Индокитае будет рас-

смотрен представителями СССР, США, Франции, Великобритании, КНР и других заинтересованных государств. В данном документе подчёркивалось, что приглашение к участию не может быть расценено в качестве дипломатического признания государств, не получивших его до момента начала работы совещания [15, с. 205–206]. Однако в ДРВ, по-видимому, считали иначе.

ЦК ПТВ, оценивая перспективы Женевского совещания, уже довольно чётко обозначил свои планы. Прежде всего, в ДРВ осознавали, что «ни одной важной проблемы мира, особенно проблем Дальнего Востока, не решить без участия Китайской Народной Республики» [15, с. 206], то есть значение для региона роли Китая не вызывало сомнений. Тем не менее, это не свидетельствовало о желании безоговорочно подчиниться Китаю. В ДРВ не собирались менять французского хозяина на китайского. Напротив, именно Вьетнаму, как считали в ДРВ, уготована роль лидера в Индокитае.

Советская сторона тоже понимала, что формирующаяся архитектура системы международных отношений не может в полной мере удовлетворять ни ДРВ, ни Китай, учитывая истинные интересы сторон.

На февральско-мартовском 1954 г. Пленуме ЦК КПСС министр иностранных дел СССР В.М. Молотов отметил, что в течение последних 5 лет «определились тенденции в развитии лагеря стран капитализма»: «Теперь всем ясно, что в этом лагере правящие круги США претендуют на роль руководителя... Они выражают стремление к мировому господству. Эти стремления нашли своё практическое выражение в образовании Северо-Атлантического блока, созданного в 1949 году по инициативе Соединённых Штатов при активной поддержке правящих кругов Англии... Ко всему сказанному необходимо добавить, что именно в последнее пятилетие не только образовалась, но и окрепла Китайская Народная Республика, поставившая перед собой задачу социалистического преобразования страны» [15, с. 209].

По сути СССР уже назначил лидера в Азии, не учитывая желаний руководства ДРВ использовать китайский фактор в качестве локомотива, которому следует доверить расчистку пути для молодого азиатского государства и не более.

Советская сторона не планировала на этапе подготовки Женевского совещания строить далеко идущие планы, а лишь пыталась обеспечить представительство всех заинтересованных сторон: настаивала на приглашении делегации ДРВ и не возражала против присутствия представителей баодаевского Вьетнама, Лаоса и Камбоджи. Планировалось от имени ДРВ пригласить к участию в работе совещания «демократические силы» Лаоса и Камбоджи.

Вьетнамской стороне, по мнению советских дипломатов, следовало настаивать на полном и одновременном прекращении огня всеми вооружёнными силами и переброски в Индокитай новых частей и техники [15, с. 241], настаивать на установлении контроля за выполнением этих условий усилиями совместной франко-вьетнамской комиссии.

Политическая платформа вьетнамской делегации, по мнению МИД СССР, должна была включать признание Францией суверенитета и независимости ДРВ, Лаоса и Камбоджи, вывод всех иностранных войск с территории Французского Индокитае с последующим

проведением всеобщих свободных выборов во всех трёх странах. Предполагался учёт экономических и культурных интересов Франции в Индокитае, отказ от преследований лиц, сотрудничавших в войне против другой стороны, а также взаимный обмен военнопленными [15, с. 241].

При условии если Франция откажется выполнить предлагаемые вьетнамской стороной требования, планировалось «добиваться соглашения о прекращении военных действий в Индокитае на приемлемых для ДРВ условиях с учётом готовности обмена военнопленными и отказом от преследований лиц, сотрудничавших в войне против другой стороны». Вьетнамской стороне рекомендовалось «отклонить возможные предложения о создании международной комиссии для наблюдения за выполнением соглашения о прекращении военных действий и осуществлением других мероприятий» [15, с. 242]. Допускалось, что стороны могут не прийти к согласию. В этом случае делегация СССР планировала рекомендовать воюющим сторонам вступить в непосредственные переговоры на предмет прекращения военных действий, и делегации ДРВ рекомендовалось заявить о готовности их правительства вступить в мирные переговоры.

Хо Ши Мин понимал сложность ситуации и планировал обсудить вопрос о создании 100-мильной линии фронта к северу от 16-й параллели. Он хотел настаивать на передаче Тонкина под юрисдикцию ДРВ. Кроме того, необходимо было эвакуировать войска ДРВ с территории Южного Вьетнама. Хо Ши Мин понимал, что делегация ДРВ на предстоящем форуме не может проводить собственную линию. Он надеялся на помощь СССР и КНР в защите интересов Северного Вьетнама и не возражал против инициатив Советского Союза, надеясь впоследствии вернуться к вопросу о лидерстве в регионе.

Советское руководство планировало поддерживать северо-вьетнамскую сторону, позиционируя себя в качестве борца за свободу и независимость в процессе национально-освободительного движения угнетённых народов. Чуть сложнее обстоял вопрос с КНР, претендующей на лидерство в Азии, но это, в целом, не влияло на соотношение сил в регионе.

Для более полной картины внешнеполитической конструкции, выстраиваемой ДРВ, имеет смысл обратиться к документам, фиксирующим встречи и переговоры, которые происходили в подготовительный к Женеве период с представителями ДРВ и Китая.

В опубликованных материалах Архива внешней политики РФ имеется запись беседы советника Посольства СССР в Китае Т.Ф. Скворцова с послом ДРВ в КНР Хоанг Ван Хоаном, состоявшейся в середине июня 1953 г. По словам вьетнамского дипломата, внешнеполитическая ситуация стала результатом действий правящих кругов Франции, которые, заключая в марте 1946 г. соглашение с правительством Хо Ши Мина, надеялись на то, что Вьетнамское народное правительство будет находиться в такой же зависимости от французского, как и индийское от английского: «Однако как только французские правящие круги увидели, что Вьетнамское народное правительство является самостоятельным, так немедленно нарушили временное соглашение и извлекли свою марионетку Бао Дая» [15, с. 198–199].

В дневниковых записях беседы советника советского Посольства в КНР Я.М. Ломакина с послом ДРВ в СССР Нгуеном Лыонг Бангом 5 января 1954 г. вьетнамский посол высказал свои опасения по поводу желания США интернационализировать индокитайскую проблему, подталкивая Таиланд обратиться с жалобой в ООН на агрессию со стороны ДРВ [15, с. 199–202]. И хотя против этого возражала Франция, вероятность возможных реакций в случае такого обращения со стороны ООН существовала.

США стремились противостоять политике мирного урегулирования, «активно сколачивая два военно-политических альянса – «Европейское оборонительное сообщество» и «Организацию договора Юго-восточной Азии», что создавало «впечатление о появлении новых разделительных линий и конфликтных ситуаций» [6, с. 79].

В целом, в ДРВ внимательно относились к возможности создания блоков и союзов, направленных против их страны, поскольку это могло усугубить ситуацию в Индокитае и помешать Северному Вьетнаму стать авангардом коммунистического движения национально-го толка в Индокитае, что являлось целью руководства ДРВ.

Северовьетнамская сторона отмечала, что причинами согласия США и Франции включить в повестку дня предстоящей конференции в Женеве обсуждение проблем Индокитае являлись борьба народов Вьетнама за независимость, антивоенное протестное движение французского народа и решительная борьба Советского Союза за ослабление международной напряженности [15, с. 206–208].

Вьетнамский посол высказал ряд сомнений по поводу статуса северо-вьетнамской делегации, трудности определения демаркационной и демилитаризованной линий, определения статуса Бао Дая, а также возможных попыток со стороны США сорвать переговоры.

Вьетнамская сторона использовала все возможные каналы для укрепления собственного международного положения. Как следует из воспоминаний дипломата М.С. Капицы, по инициативе Советского Союза в начале апреля 1954 г. в Москве состоялась встреча В.М. Молотова, Чжоу Эньлая и Хо Ши Мина, в ходе которых вьетнамский лидер отмечал: «Если рассматривать положение, как оно сложилось на сегодняшний день, то оно благоприятно для демократического Вьетнама. Однако в дальнейшем американцы могут ещё больше вмешаться в войну в Индокитае, что создаст серьёзные трудности» [7, с. 261].

Чжоу Эньлай со своей стороны так оценивал складывающуюся ситуацию: «В случае если американцы не будут серьёзно вмешиваться в дела Вьетнама, то Народная армия ДРВ сумеет в течение двух лет освободить всю северную часть страны, включая Ханой и Хайфон. Одновременно будет развиваться партизанское движение на Юге, а также в Камбодже и Лаосе. Трудно, однако, рассчитывать, что удастся выиграть ещё два года, поскольку США форсируют вмешательство. Сначала США оказывали Франции помощь авиацией, теперь принимают активное участие в обучении войск Бао Дая. Возможно, в дальнейшем они предпримут ещё какие-то новые шаги».

По свидетельству М.С. Капицы, Чжоу Эньлай зая-

вил, что в случае широкого американского вмешательства Китай не сможет оказать ДРВ прямой помощи, «поскольку это противопоставило бы Китай остальным народам Юго-Восточной Азии, что дало бы американцам возможность создать блок, простирающийся от Индии до Индонезии». Позднее Чжоу Эньлай подчёркивал, что вьетнамские руководители «надеются на то, что если Франция при поддержке США окажет нажим и подойдёт к границам Китая, то он обязательно вмешается и придёт на помощь Вьетнаму. Однако они не учитывают того обстоятельства, что Китай ни при каких условиях не сможет открыто выступить. По этому вопросу у вьетнамских и китайских товарищей есть некоторые разногласия» [7, с. 262].

В связи с этим интересен диалог между Н.С. Хрущёвым и Чжоу Эньлаем по поводу данной ситуации. Советский политик вспоминал, что Чжоу Эньлай объяснял позицию Китая тем, что его страна потеряла в Корее «много людей, и эта война дорого им стоила ... и ввязаться ... в новую войну они не в состоянии». Н.С. Хрущёв попросил не говорить Хо Ши Мину, что Китай не окажет вьетнамцам помощи, «если они будут отходить по ударами французов к вашей границе. Пусть это станет святой ложью. Пусть вьетнамцы верят, что им помогут, это будет дополнительным источником сопротивления вьетнамских партизан французским оккупантам». По словам Н.С. Хрущёва, «Чжоу согласился не говорить товарищу Хо, что Китай не вступит в войну с французами на вьетнамской территории» [19, с. 115–116].

Руководство ДРВ, в свою очередь, стремилось максимально прояснить для себя перспективы получения военной и экономической помощи, поскольку в результате 8-летнего противостояния с Францией и её сторонниками самостоятельно решить многие возникшие проблемы страна была не в состоянии. Это с пониманием воспринималось советской стороной, о чём свидетельствует деликатное отношение советского руководства к ситуации вокруг ДРВ. По вьетнамским данным, с мая 1950 г. по июнь 1954 г. общая помощь ДРВ составила 34 млн. руб., что не могло не сказаться на последующих событиях [17, с. 153].

В мае 1954 г. под Дьенбьенфу ДРВ одержала историческую победу над Францией, что во многом предопределило дальнейший ход Женевского совещания.

Н.С. Хрущев вспоминал: «Свершилось буквально чудо. Когда делегации приехали в Женеву, вьетнамские партизаны одержали крупнейшую победу и заняли крепость Дьен Бьен Фу. На первом же заседании Мендес-Франс, который тогда возглавлял французское правительство, предложил разграничить силы Франции и Вьетнама по 17-ой параллели. Признаться, когда нам сообщили эту новость из Женевы, мы ахнули от удовольствия, мы такого не ожидали. Это был максимум, на который мы претендовали» [19, с. 116].

Война была завершена, Женевские соглашения стали победой национально-освободительного движения в Индокитае, продемонстрировав возможности стран социалистического лагеря в регионе, когда интересы не всегда совпадают, но решаемые задачи важны и позволяют на некоторое время даже соперников превращать в союзников.

Особенность внешнеполитической деятельности

политических кругов ДРВ, сложившаяся в период становления молодого государства, борющегося за независимость и получение признания как регионального лидера, вполне вписывается в характеристику, которую дал директор Центра изучения России и СНГ Института европейских исследований ВАОН, доктор Ву Тхюи Чанг: «Перед Вьетнамом стоит задача – наблюдать и понимать международную ситуацию, чтобы прогнозировать тенденцию взаимодействия сил, доминирующих в регионе и мире. Благодаря этому Вьетнам может в полной мере воспользоваться преимуществами конкуренции между этими силами, чтобы преодолеть испытания и угрозы» [1, с. 348].

В целом, ситуация с определением расстановки сил и приоритетов накануне Женевского совещания 1954 г. по Индокитаю может быть охарактеризована как «политика с колёс», с той оговоркой, что у каждой стороны были определённые представления о том, чего они не хотят. Наиболее чётко это представляли руководители ДРВ. Главной целью являлось недопущение возвращения Франции в Индокитай и создание условий для выхода объединённого Вьетнама на международную арену в качестве полноправного актора системы международных отношений, претендующего на роль регионального лидера.

Примечания

1. Вьетминь (Лига независимости Вьетнама) – военно-политическая организация, созданная в 1941 г.
2. В 1951 г. Компартия Индокитая была преобразована в Партию трудящихся Вьетнама (ПТВ).
3. Целесообразно говорить о планах ДРВ в рамках реализации идеологической геополитической парадигмы, суть которой заключалась в распространении собственного влияния на государства региона и постепенное получение статуса лидера. Отличительной особенностью являлось собственное понимание развития в системе коммунистических ценностей, расходящееся с имеющимся опытом мирового коммунистического строительства. Данный феномен вполне может быть назван «коммунизмом по-вьетнамски».

Библиографический список

1. *Ву Тхюи Чанг*. Вьетнамо-российские отношения под воздействием корректировки внешней политики России: взгляд из Вьетнама//Российско-вьетнамские отношения сегодня: сферы совпадения интересов. М.: ИДВ РАН, 2020. С. 340–350.
2. *Гайдук И.В.* Советский Союз на Женевской конференции 1954 года // Холодная война. 1945–1963 гг. Историческая ретроспектива. М.: ОЛМА-Пресс, 2003. С. 433–454.
3. *Голль Ш. де*. Военные мемуары. Пер с фр. Т.1. М.: Изд-во иностр. лит., 1960. 822 с.
4. *Дэвидсон Ф.Б.* Война во Вьетнаме (1943–1975 гг.) М.: Изографус, Изд-во Эксмо, 2002. 816 с.
5. *Дюкло Ж.* Мемуары. Т.2. 1952–1969. М.: Изд-во полит л-ры, 1975. 463 с.
6. *Закаурцева Т.А., Каширина Т.В., Цветов П.Ю.* Роль Советского Союза в созыве и проведении Женевского совещания 1954 года (в свете новых публикаций архивных материалов)// Человеческий капитал, 2020, №11(143). С. 76–85.
7. Капица М.С. На разных параллелях. Записки дипломата. М.: АО «Книга и бизнес», 1996. 476 с.
8. *Конорева И.А.* Архивные источники по проблемам истории взаимоотношений СССР и государств Индокитая в 1940–1970 гг. // Вестник архивиста. 2012. №1. С. 38–51.
9. *Конорева И.А.* Геополитические интересы СССР и США в Юго-Восточной Азии в контексте Первой индокитайской войны (середина 40-х – начало 50-х гг. XX в.) // Учёные записки КГУ. 2007. №2 (4). Режим доступа: <http://scientific-notes.ru/magazine/archive/number/4>.
10. *Конорева И.А.* Индокитай. Первый крупный конфликт периода «холодной войны» (1945–1954 гг.) // Азия и Африка сегодня. 2008. №7. С. 73–77.
11. *Конорева И.А.* СССР и дипломатическое признание Демократической Республики Вьетнам в январе 1950 г. // Вопросы истории. 2008. № 2. С. 84–89.
12. *Конорева И.А., Селиванов И.Н.* Документальная история советско-вьетнамских отношений: 1945–1955. Курск: Курск гос. ун-т, 2016. 270 с.
13. *Нихамин В.П.* Женевское совещание министров иностранных дел 1954 года и прекращение войны в Индокитае // Международные отношения и внешняя политика СССР. 1950–1959. Полутом 1. М.: Изд-во ИМО, 1960. 416 с.
14. *Селиванов И.Н., Конорева И.А.* Международные отношения в Индокитае: геополитика, дипломатия, правовые проблемы (1939–1954). Курск: Курск. гос. ун-т, 2008. 368 с.
15. Советский Союз и Вьетнам в годы первой Индокитайской войны. Женевская конференция. 1954 г. Сборник документов и материалов. М.: Политическая энциклопедия. 2017. 678 с.
16. *Такман Б.* Ода политической глупости. От Трои до Вьетнама. М.: АСТ, 2015. 544 с.
17. *Усов В., Усов И.* Помощь Китая вьетнамскому народу во время войны Сопrotивления против французских колонизаторов (1946–1954) // Проблемы Дальнего Востока. 2012. №1. С. 146–155.
18. *Фулбрайт Дж. У.* Самонадеянность силы. М.: Международные отношения, 1967. 256 с.
19. *Хрущев Н.С.* Время, люди, власть. Т. 3. М.: Моск. новости, 1999. 703 с.
20. *Laura M Calkins.* China and the First Vietnam War, 1947–54. N.Y.: ROUTLEDGE, 2013. 200 p.

References

1. *Wu Thui Chang.* Vietnam-Russia relations under the influence of the adjustment of Russia's foreign policy: a view from Vietnam// Russian-Vietnamese relations today: spheres of coincidence of interests. Moscow: IDV RAS, 2020. Pp. 340P350.
2. *Gaiduk I.V.* The Soviet Union at the Geneva Conference of 1954 // Cold War. 1945-1963 Historical retrospective. Moscow: OLMA-Press, 2003. Pp. 433P454.
3. *Goll Sh. de.* Military memoirs. Trans. from fr. Vol.1. M.: Publishing House of foreign lit., 1960. 822 p.
4. *Davidson F.B.* The Vietnam War (1943–1975) M.: Izografus, Eksmo Publishing House, 2002. 816 p.
5. *Duclos J.* Memoirs. Vol. 2. 1952–1969. Moscow: Polit l-ry Publishing house, 1975. 463 p.
6. *Zakaurtseva T.A., Kashirina T.V., Tsvetov P.Yu.* The role of the Soviet Union in convening and holding the Geneva Meeting of 1954 (in the light of new publications of archival materials)// Human Capital, 2020, No. 11(143). Pp. 76–85.
7. *Kapitsa M.S.* On different parallels. Notes of a diplomat. M.: JSC “Book and Business”, 1996. 476 p.

8. *Konoreva I.A.* Archival sources on problems of the history of relations between the USSR and the Indochina states in 1940-1970. // *Bulletin of the Archivist*. 2012. No.1. Pp. 38–51.
 9. *Konoreva I.A.* Geopolitical interests of the USSR and the USA in Southeast Asia in the context of the First Indochina War (mid-40s – early 50s of the twentieth century) // *Scientific Notes of KSU*. 2007. No. 2 (4). Access mode: <http://scientific-notes.ru/magazine/archive/number/4>.
 10. *Konoreva I.A.* Indochina. The first major conflict of the Cold War period (1945-1954) // *Asia and Africa today*. 2008. No.7. Pp.73–77.
 11. *Konoreva I.A.* USSR and diplomatic recognition of the Democratic Republic of Vietnam in January 1950 // *Questions of History*. 2008. № 2. Pp. 84P89.
 12. *Konoreva I.A., Selivanov I.N.* Documentary history of Soviet-Vietnamese relations: 1945–1955. Kursk: Kursk State University, 2016. 270 p.
 13. *Nihamin V.P.* The Geneva Meeting of Foreign Ministers of 1954 and the cessation of the war in Indochina // *International relations and foreign policy of the USSR. 1950–1959. Volume 1*. Moscow: IMO Publishing House, 1960. 416 p.
 14. *Selivanov I.N., Konoreva I.A.* International relations in Indochina: geopolitics, diplomacy, legal problems (1939–1954). Kursk: Kursk State University, 2008. 368 p.
 15. The Soviet Union and Vietnam during the First Indochina War. The Geneva Conference. 1954 Collection of documents and materials. Moscow: Political Encyclopedia. 2017. 678 p.
 16. *Takman B.* An ode to political stupidity. From Troy to Vietnam. Moscow: AST, 2015. 544 p.
 17. *Usov V., Usov I.* China's help to the Vietnamese people during the war of Resistance against the French colonialists (1946–1954) // *Problems of the Far East*. 2012. No. 1. Pp. 146–155.
 18. *Fulbright J. W.* The presumption of power. M.: International Relations, 1967. 256 p.
 19. *Khrushchev N.S.* Time, people, power. Vol. 3. Moscow: Moscow. novosti, 1999. 703 p.
 20. *Laura M Calkins.* China and the First Vietnam War, 1947-54. N.Y.: ROUTLEDGE, 2013. 200 p.
-

КРАСОВ А.В.

Религиозная организация – Духовная образовательная организация высшего образования «Барнаульская духовная семинария Барнаульской епархии Русской Православной церкви», Российская Федерация
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”
E-mail: aleksander-krasov@yandex.ru

ГОСУДАРСТВО И ЦЕРКОВЬ: ПРИЧИНЫ УПРАЗДНЕНИЯ ПАТРИАРШЕСТВА В РОССИИ

THE STATE AND THE CHURCH: REASONS FOR THE ABOLITION OF THE PATRIARCHATE IN RUSSIA

Ранее автор, в статье «Взаимоотношения Государства и Церкви в России в первый патриарший период (1589–1700 гг.)¹, высказал мнение, что Государство, используя свои властные полномочия, принимало самое активное участие не только в подготовке и проведении всех мероприятий, связанных с учреждением Патриаршества, но и в избрании и поставлении Патриархов на престол [3, с. 27].

Начатые в конце XVII века в России Петром I реформы во многом изменили государственное управление и общественную жизнь в Московском государстве. По мнению П.В. Верховского², подражание Западу возникло на почве экономической и технической отсталости нашего Отечества и совершенно не носило характера протеста против веры [1, с. 47]. XVII век, не только в России, но и на Западе, был еще веком веры. Лишь XVIII век принес с собою научный скептицизм и религиозное вольнодумство.

Принесенное в Россию религиозное вольнодумство можно связать с трансформацией взглядов самого Царя Петра I и его реформами, которые коснулись высшего управления Православной Российской Церкви, что привело к упразднению Патриаршества и учреждению Духовной Коллегии.

В настоящей статье автор, на основе исторического и аналитического методов исследования дает ответы на следующие вопросы: Какие причины побудили Петра I упразднить институт Патриаршества? Как формировались религиозные взгляды Петра I и какие обстоятельства повлияли на их изменение? Какое влияние религиозные взгляды Петра оказали на проводимые им государственную политику и реформы? Каково было отношение Петра I к Патриархам, к Церкви и ее иерархии? Почему государственная власть в России взяла высшее управление Церковью под свой контроль?

Ответы на эти вопросы дадут нам возможность понять причины петровского реформирования высшего управления Православной Церкви в России: упразднения Патриаршества и учреждения государственного органа управления Церковью – Духовной Коллегии, а также понять – повлияла ли реформа церковного управления на обеспечение религиозной и национальной безопасности России?

Ключевые слова: государство, церковь, национальная безопасность, государственная власть, управление церковью, православие, государственно-церковные отношения, религиозный фактор.

Earlier, the author, in the article “The relationship between the State and the Church in Russia in the first Patriarchal period (1589–1700), expressed the opinion that the State, using its authority, took an active part not only in the preparation and conduct of all events related to the establishment of the Patriarchate, but also in the election and installation of Patriarchs on the throne [3, p. 27].

The reforms initiated at the end of the XVII century in Russia by Peter the Great largely changed public administration and public life in the Moscow state. According to P.V. Verkhovsky, imitation of the West arose on the basis of the economic and technical backwardness of our Fatherland and did not have the character of a protest against faith at all [1, p. 47]. The XVII century, not only in Russia, but also in the West, was still a century of faith. Only the XVIII century brought with it scientific skepticism and religious freethinking.

The religious free-thinking brought to Russia can be associated with the transformation of the views of Tsar Peter the Great himself and his reforms, which affected the supreme administration of the Orthodox Russian Church, which led to the abolition of the Patriarchate and the establishment of a Spiritual College.

In this article, the author, based on historical and analytical research methods, gives answers to the following questions: What reasons prompted Peter I to abolish the institution of the Patriarchate? How were the religious views of Peter the Great formed and what circumstances influenced their change? What influence did Peter’s religious views have on his state policy and reforms? What was the attitude of Peter I to the Patriarchs, to the Church and its hierarchs? Why has the state power in Russia taken the supreme administration of the Church under its control?

The answers to these questions will give us an opportunity to understand the reasons for Peter’s reform of the supreme administration of the Orthodox Church in Russia: the abolition of the Patriarchate and the establishment of the state governing body of the Church – the Ecclesiastical Collegium, as well as to understand whether the reform of church administration has affected the provision of religious and national security of Russia?

Keywords: state, church, national security, public authority, church government, Orthodoxy, state-church relations, religious factor.

К концу XVII века, ко времени восшествия на царский престол Петра Первого, взаимодействие Государства и Церкви в России являли собой отношения сотрудничества³, при которых Церковь, как указывает И.К. Смолич⁴, юридически не подчинялась Государству и политическая власть не предпринимала попыток законодательно зафиксировать верховенство Государства над Церковью [9, с. 153]. В то же время, московские патриархи, как пишет профессор Н.Ф. Каптерев⁵, избирались только царем, который советовался «с своим „преизящнымъ синклитомъ” т.е. съ боярскою думою» [2, с. 61]. Собор иерархов Церкви фактически отказался от выбора Патриарха, предоставив это право, исключительно, Царю [2, с. 61].

Однако в церковной иерархии не только патриархи, но и «всѣ епархіальные архіереи московской Руси тоже избирались не соборомъ, не патриархомъ, не папствою, а государемъ» [2, с. 64] и вопросы их назначения на епархиальные кафедры также решала государственная власть, в лице царей. Таким образом, политическая власть в России имела не просто фактическое верховенство над Церковью, но решала основные вопросы высшего руководства в ней.

Почему епископы предоставляли право выбора патриархов Царю? В конце XVII века, Патриарх Московский и всея Руси являлся важным и влиятельным не только церковным, но и государственным лицом, одним из самых близких к Царю, с которым государь советовался как о делах Церкви, так и Государства [2, с. 62]. Профессор Н.Ф. Каптерев указывает, что «при такой постоянной и исключительной личной близости Царя и Патриарха и при их тесном общении было вполне естественным, что в качестве кандидата на патриарший престол Царь сам избирал лицо, ему хорошо известное. Именно поэтому, архиереи не желали, пусть даже соборно, выбирать того, с кем Царь не смог или не пожелал иметь близкого общения и взаимодействия. Поэтому Патриарха выбирал Царь, а не собор церковных иерархов» [2, с. 63]. К тому же осознание архиереями того, что они являются подданными Государя, что их назначения на епархиальные кафедры и, что немаловажно, их материальное благосостояние зависят от Царя, удерживало церковных иерархов от участия в выборах Предстоятеля Церкви.

Такое положение Церкви, сложившееся к концу XVII века, означало фактическое верховенство политической власти Государства над высшим управлением Православной Церкви в России, хотя и не имевшего законодательного закрепления.

В то же время, «епископы и патриархи Православной Церкви в России того периода были очень важными государственными чиновниками с большими правами и полномочиями. В их управлении находились обширные области, они владели большим числом крестьян и очень значительными землями со всевозможными хозяйственными и промышленными предприятиями. На основании царских жалованных грамот, иерархи Церкви в своих владениях обладали административной, судебной и финансовой властью. При этом царские чиновники не имели права даже въезжать в их владения» [2, с. 66]. Государство законодательно закрепило за патриархами, архиереями и монастырями право на получение ими материального дохода от пользования земельными

участками, которыми они владели⁶. К концу XVII века, Церковь в России становится одним из крупнейших частных собственников земли. В связи с чем, церковная экономика обращает на себя внимание Царя Петра.

Во-первых, «экономическая сторона» деятельности Церкви, по мнению Петра I, действительно требовала серьезного пересмотра. Вызвано это было тем, что затрагивались экономические интересы Государства, которое недополучало доходы в казну, что ограничивало финансовые возможности по содержанию армии и созданию флота в России, по финансированию военных походов и войн, которые велись Петром I, что влияло на обеспечение национальной безопасности и обороноспособности Государства.

В то же время, 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 пастырь 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 [3].

Во-вторых, распоряжение землями, хозяйственными и промышленными предприятиями, принадлежавшими Церкви, осуществлялось через «управителей», которые злоупотребляли своими полномочиями, в связи с чем Царь был вынужден издать указ «оберегать Божіихъ и великаго государя людей, христіанъ православныхъ, отъ такихъ разорителей» [7, с. 20]. Причиной такого состояния Церкви стало увлечение духовенства экономической стороной жизни, достигшее степени, когда «утрачивалось уже понимание истиннаго значенія экономическаго элемента церковной въ жизни, всегда долженствующаго быть только средствомъ, и то не первостепеннымъ, и никогда цѣлью» [7, с. 19]. Изучая данную тему, С.Г. Рункевича⁷, не называя имени и фамилии, приводит слова, по его мнению, талантливейшего министра финансов, «о значеніи денегъ въ государственной жизни: “изо-дня-въ-день вращаясь въ сферѣ матеріальныхъ и денежныхъ мнтересовъ, министр финансовъ позволяеть себѣ упосртвовать въ своемъ, повидимому, нынѣ устарѣвшемъ взлядѣ, что государственныя дѣла прежде всего совершаются людьми и порядками, и только на второмъ мѣстѣ деньгами”» [7, с. 19].

В-третьих, административные и личные финансовые «хлопоты» иерархов Церкви приводили к тому, что они меньше радели об исполнении своих прямых архипастырских обязанностей. Еще до времени царствования Петра I, «соборъ 1667 года нашель нужнымъ напомнить священству, чтобы оно не торговало церковію Христовою. Впечатлѣніе получалось такое, будто весь клиръ имѣеть одну цѣль: приобрѣсть какъ можно болѣе, не задумываясь надъ темъ, какимъ путемъ итеть къ нему земное достояніе и куда уходить» [7, с. 19–20]. Такое положение духовенства было известно Государю. Задумав реформы, Петр I получал много различных донесений: об упадке духовных школ; о низком уровне образованности священства, в том числе архи-

ереев; о злоупотреблении алкоголем не только в среде «белого» духовенства, но и монашествующих; о поборах со стороны духовенства для личной выгоды; о том, что церковное достояние, достигшее в течение веков огромной ценности, уплывало без надлежащей пользы для Церкви, а паства упала в невежество [7, с. 13]; что Церковь, располагая вполне достаточными силами и средствами, как в отношении количества священников, так и в отношении материального достатка, не имела соответствующих ее средствам осязаемых плодов: ни просвещения, ни образования, ни благотворительности [7, с. 19].

Привилегии, которыми пользовались церковные и монастырские имения, одинаково мешали как политической власти в России, так и обществу. На протяжении почти двух столетий, начиная с 1503 г., предпринимались попытки решить этот вопрос, однако все заканчивалось полумерами в пользу той или другой стороны, Государства или Церкви. С решением именно этой задачи были связаны первые мероприятия молодого Царя Петра I в области церковной политики, когда он в 1697 г. издал указ [15] ежегодно представлять церковные расходные книги в дворцовое ведомство. Таким образом, церковные, епископские и монастырские землевладения и финансовые средства оказались под контролем Государства [9, с. 91].

По мнению С.Г. Рункевича, положение Церкви в глазах политической власти усугублялось тем, что Патриарх Адриан ничего не предпринял для исправления и улучшения строя церковной жизни. Это еще больше убеждало Государя в необходимости задуманной им реформы церковного управления [7, с. 23]. Аналогичную мысль высказывает профессор П.В. Верховской: «Одним словом, если бы русские архиереи Московской эпохи безупречно дѣлали свое высокое дѣло, и все подвѣдомственное имъ духовенство было на высотѣ своей задачи, то для царей не было бы повода брать на себя чужія обязанности» [1, с. 42].

Для дальнейших рассуждений необходимо отметить, что рассмотрение вопросов о взаимоотношениях Государства и Церкви, о взаимодействии государственной власти и церковной иерархии, необходимо принять и осознать, что наряду с историческими аспектами и политологической мыслью, мы самым серьезным образом в размышлениях и научных изысканиях должны учитывать теологический⁸ аспект, в том числе личные теологические знания и религиозный опыт конкретного правителя Государства, его личное отношение к религии, вообще, и конкретной религии, в частности. Обусловлено это тем, что, во-первых, с православной точки зрения, Священное Писание Нового Завета, словами Апостола Павла, доносит до нас богословскую мысль о власти, в том числе и государственной власти: «нет власти не от Бога; существующие же власти от Бога установлены» (Рим. 13:1)⁹. И, во-вторых, тем, что религиозность личности главы Государства, его вера и духовно-нравственные качества, как неотъемлемая часть его личности, в совокупности с его политическими убеждениями, а также экономической, политической и военной целесообразностью, будут влиять на принятие им государственных решений.

В связи с этим, можно утверждать, что на принятие решения о церковной реформе оказали влияние особен-

ности личности самого Петра I, формирование которой происходило в конце XVII века. Хотя Царь Петр был человеком верующим, его религиозность не имела характера русского благочестия времен Московской Руси. При верующих родителях и религиозном воспитании с младенчества, Петр с детских лет хорошо знал Священное Писание, о чем свидетельствуют частые ссылки на него в его письмах [7, с. 96-97]. Однако, Петр не был набожным человеком и богомольцем, как его отец [1, с. 60].

Отец Петра – Царь Алексей Михайлович «быль однимъ изъ православнейшихъ москвичей» [1, с. 48 ссылка 2], ревниво оберегал чистоту веры в Государстве, прекрасно знал и строго соблюдал все церковные уставы, его главным духовным интересом было спасение души, религия для него была высокой нравственной дисциплиной. Религиозность Царя Алексея Михайловича нашла отражение в Уложении, утвержденном в 1649 году в его царствование, в котором указано, что Царь советовался с Патриархом Иосифом, с архиереями и со всем освященным Собором [14, с. 1]. Примечательно, что Глава I Уложения имеет наименование «О Богохульниках и церковных мятежниках» [14, с. 3]. Из чего следует, что каноны Православной веры и религиозные взгляды Алексея Михайловича существенно влияли на его политическую и законотворческую деятельность как Государя, в том числе в вопросах обеспечения религиозной и национальной безопасности Руси. В то же время Царь Алексей Михайлович полагал, что общение с иноверцами (иностранцами) не было преступлением против Православной веры, а являлось «позволятельным новшеством» [1, с. 48 ссылка 2].

Мать Петра I, Наталья Кирилловна Нарышкина, в период жизни у своего родственника А.С. Матвеева¹⁰, который был склонен к западному образу жизни, очень ценил иностранцев и подражал их обычаям и уважению к знанию [1, с. 47], с молодости впитала «дух западничества», который передался ее сыну.

Религиозные взгляды отца мало повлияли на формирование личности молодого царевича Петра, в сознании которого формировалось отрицательное отношение к жизненному укладу Московской Руси [9, с. 89]. После смерти отца, царевич Петр, которому не было и четырех лет, стал свидетелем многочисленных политических интриг в царской семье¹¹, проходивших в течение всего короткого правления безвольного царя Федора Алексеевича (1676–1682)¹². Кровавые столкновения стали для Петра неотъемлемой частью образа Московского государства. В день кончины Царя Федора¹³, десятилетний Петр был провозглашен Царем.

Решающую роль в политическом процессе восшествия на престол Петра I, сыграл Патриарх Иоаким¹⁴, который возглавил избирательный собор, избравший на Российский престол Петра [12]. Именно властные действия Патриарха Московского Иоакима, позиционировавшего себя, наряду с царем, в качестве одного из центров высшей политической власти в государстве, привели Петра I на царский трон. Позднее, в августе 1689 года, Патриарх Иоаким открыто встал на сторону Петра, во время его противостояния с царевной Софьей [9, с. 90]. Можно предположить, что такая политическая деятельность Патриарха Иоакима предотвратила очередную смуту, двоевластие и гражданскую войну

в России, обеспечив ее целостность и национальную безопасность. Однако участие Патриарха Иоакима в политических интригах и его мстительный характер оказали существенное влияние на формирование отношения Петра как к личности самого Патриарха, так и к Патриаршеству, вообще.

Петру I хорошо были известны «обстоятельства, въ которыхъ находились дворъ, русская церковь, и все государство вслѣдствіе непріязненныхъ отношеній между царемъ Алексѣемъ Михайловичемъ и патриархомъ Никономъ» [5, с. 8], а также мнение Патриарха Никона, считавшего «священство выше царства», которое поддерживал Патриарх Иоаким. Такое позиционирование первоиерархами Никоном и Иоакимом института Патриаршества, как одного из центров политической власти в государстве, и активное участие в делах Государства самих патриархов, вероятно, вызвали у Царя опасение, что власть Патриарха может ограничивать его самодержавную власть. Разумеется, это повлияло на решение Царя о реформе церковного управления – «отмѣнить власть единоличную и учредить коллегію» [5, с. 8].

Каковы же причины петровской реформы в Церкви? Сам Петр представлял следующие причины упразднения Патриаршества и учреждения Духовной Коллегии: деятельность патриарха, как единоличного органа управления, может быть приостановлена по причине недееспособности или смерти, тогда как коллегиальный орган может безостановочно вести церковные дела, так как «не присутствующу единому, аще бы и первѣйшему лицу, дѣйствуютъ другіе, и дѣло идетъ непресѣкомымъ теченіемъ» [5, с. 7]; преимущество коллегиального управления перед единоличным в том, что в нем «не обрѣтается мѣсто пристрастію, коварству, лихоимному суду» [5, с. 7]; от соборного правления нет опасения мятежей и смут, которые могут происходить от единого духовного правителя; из-за высокой патриаршей чести, простой народ не делал различия между духовной и самодержавной властью, воспринимая патриарха не только как второго государя, равносильного самодержцу, но даже так что «духовный чинъ есть другое и лучшее государство» [5, с. 7].

К 1700 году, Петр I, уже вполне самостоятельный государь, не желал терять всей полноты своей царской власти и разделять с Патриархом политическую власть в государстве.

Помимо сформировавшегося с детских и отроческих лет Петра его мнение о роли патриархов в политической жизни государства, на взгляды молодого Петра оказали также влияние его встречи с иностранцами из московской Немецкой Слободы, имевшими разрешения совершать лютеранские и кальвинские религиозные обряды [1, с. 67].

Такое положение инославных в России сложилось благодаря тому, что русский народ и Русское государство всегда отличались широкой веротерпимостью и с древнейших времен в России не было притеснения никакой вере [1, с. 33]. Однако, единою истинною, спасительною верою считалась только православная [1, с. 34]. Господствующее государственное положение Православия в России выражалось, в том числе, в недопустимости соращения и отпадения в иную веру, в нетерпимости раскола и сект (ересей)¹⁵ и т. д., и в осо-

бенности в неперемной обязанности государя исповедовать Православие¹⁶ [1, с. 34–35]. Однако, Немецкая Слобода оказала на Петра большое влияние, что важно для понимания трансформации его религиозных взглядов.

Отбросив этикет, которым окружена была личность государя, Петр увлекся новыми для него формами отношений, присутствовал на католическом богослужении, что по древнерусским понятиям, было неприлично для Православного Царя. В Слободе Петр «впиталъ въ себя некоторыя элементы, изъ которыхъ позднее составилъ его взглядъ на положеніе Церкви въ государстве» [1, с. 70].

Кроме того, осуждение Православной Церковью внебрачных связей Петра, при жизни жены, привело его к религиозному индифферентизму с уклоном в протестантство, потому как именно протестантство, отрицающее видимую церковь и предоставляющее широкую автономию личности, не знает церковной дисциплины, довольствуется не столько верой в живого Бога, сколько признанием Его бытия, отрицает видимую церковность, обряды, уставы и правила [1, с. 70].

Царь Петр, религиозность которого приобрела протестантский оттенок, отошел от чистоты Православной веры и дистанцировался от обрядового благочестия Московской Руси, хотя его предшественникам – великим Московским князьям и царям «представилась возможность и необходимость выступить въ почетной и отвѣтственной роли крѣпкихъ блюстителей и охранителей православія» [11, с. 159]. Такая политическая задача Московских государей имела огромное влияние на государственно-церковные взаимоотношения в России. Московское государство и его Цари твердо усвоили идею «третьего Рима», поставившую Москву во главе всего Православного мира, что имело весьма важное политическое значение для Русского государства и способствовало выработке единой, совместной программы деятельности Государства и Церкви [11, с. 158–159] в решении политических и общественных задач.

Однако, неверно относить изменение религиозных взглядов Петра I исключительно на счет его сношений с иностранцами. Не последнюю роль в этом сыграло обстоятельство, что Петра I с юных лет имел возможность наблюдать за духовенством, участвовавшим в политических событиях, убедиться в недостатках его образования, которое он ценил более всего и развития которого добивался всеми силами. Царь прекрасно понимал, что внешние проявления религиозности вовсе не были выражением подлинной веры. Именно это главным образом и отталкивало его от «московского православия».

После кончины патриарха Иоакима, «избранный на патриарший трон Патриарх Адриан¹⁷, менее всего подходил на роль человека, способного защитить Церковь перед молодым Царем-реформатором. Патриарх Адриан отвергал все идущее с Запада и занял позицию пассивного неприятия всех новшеств Петра, лишней раз подчеркивая Царю, что даже патриарх малодетельный и непопулярный не будет искренним его сотрудником, так как главная обязанность Патриарха – отстаивать привилегированное status quo Церкви. Патриарх Адриан пытался даже в своих статьях и посланиях напоминать молодому Царю о том, что священство стоит выше

царства, тем самым поддерживая мнение своих предшественников о главенстве духовной власти над политической и Церкви над Государством. Такие взгляды Патриарха расходились с воззрениями Петра I» [8, с. 369].

Некоторые исследователи государственно-церковных отношений конца XVII века считают Патриарха Адриана «одним из виновников, толкнувших государя на церковную реформу, выразившуюся в отмене патриаршества и учреждении Святейшего Синода» [9, с. 90–91]. Хотя «вина» Патриарха состояла, лишь в том, что он отстаивал традиционное для Московского государства мировоззрение, которое хотя и разделялось всем духовенством, но отнюдь не всеми исповедовалось столь открыто [9, с. 90–91]. Сам Патриарх Адриан отвергал все «западные новшества» Петра, встречавшие самые ожесточенные протесты, которые если не всегда исходили от лиц духовной иерархии, то развивались при их поддержке [7, с. 21].

Если с приходом к власти в 1682 году, будучи еще отроком и находясь под влиянием своей матери и учитывая личность Патриарха Иоакима, Петр Первый открыто не высказывал своего отношения к Православной Церкви и ее Предстоятелю, то после смерти Предстоятеля (1690 г.) и его матери Царицы Натальи Кирилловны (1694 г.), молодой Царь уже не считался с мнением Патриарха Адриана.

В то же время, отношение Петра I к Православной Церкви зависело не только от личности Патриарха. Не маловажную роль в этом сыграло посещение молодым Петром в 1697–1698 годах Европы, где ему понравился пример подчинения протестантской церкви светской государственной власти и советы европейских королевских особ «оставаясь царем, сделаться “главой религии” Московского государства» [6, с. 453]. Это обстоятельство также способствовало тому, что религиозные взгляды Петра приобрели протестантский оттенок. Известно, что, по возвращении в Россию, Петр «отказался участвовать в “шествии на осляти” в Вербное воскресенье, когда патриарх въезжает в город на осле, которого под узду ведет царь» [6, с. 453]. Кроме того, Петр I, в конце первого патриаршего периода, в нарушение чина и устава избрания епископов, не желая довольствоваться одним только возвещением ему об избранном кандидате в архиереи, «яко бысть при прежних великихъ государѣхъ, царѣхъ и великихъ князѣхъ и при преосвященныхъ мигрополитѣхъ всея Россіи», сам определяет кандидата в церковные иерархии, предписывая Патриарху поставить его избранника, оставляя за собором архиереев только формальности. [8, с. 104–105]

После кончины Патриарха Адриана, Петр создает «потешного патриарха», который, по вторникам на первой неделе Великого поста, обязан был со своею свитою разъезжать, в шутовской процессии, верхом на волах и ослах, или сидя в санях, запряженных медведями, свиньями и козлами. Потешному патриарху Петр присвоил титул «князя-папы» и назначил штат из двенадцати пьяниц-дворян, которых называли кардиналами. От этой коллегии требовалось, чтобы никто из ее членов не ложился спать, не напившись пьяным. Таким образом эксцентричность поведения «князя-папы» и всей его обстановки должна была вызвать презрение к «религиозным предрассудкам» [13, с. 81–82].

Такое «потешное патриаршество», созданное Царем, явило пример высмеивания политической властью Государства основ Православной веры и высшего церковного руководства Православной Церкви в России.

К моменту упразднения Патриаршества и учреждения Духовной Коллегии, в России произошли многие петровские преобразования, которые, по мнению самого Петра I, ставили Россию в ряд ведущих держав Европы. Как известно «европейский период жизни» Петра I очень сильно повлиял на его мировоззрение и его взгляды на государственное устройство, уклад общественной и домашней жизни внутри России. Оставалась почти не тронутой преобразованиями только духовная жизнь в России. «Сердце России» – Москва, фактически духовный центр государства, по мнению Петра, не могла оставаться резиденцией государя [7, с. 4].

В связи с этим Петру предстояло решить три задачи преобразования церковной жизни: «во-первых, освободить духовенство от крайнего увлечения экономическою стороною и обратить его к прямым, духовным делам; во-вторых, возстановить церковную дисциплину; в-третьих, поднять церковное просвещение» [7, с. 20].

При этом упразднение Патриаршества исключало церковную иерархию из политической деятельности Государства.

Подводя итог рассмотрения государственно-церковных отношений в России в конце XVII века и причин упразднения Патриаршества:

1. Выделим основные причины, повлиявшие на решение Петра Первого об упразднении Патриаршества, которые можно разделить на три категории:

– политические: стремление иерархов иметь политическую власть в государстве – тезис Патриарха Никона «священство выше царства»; нежелание Царя делить полноту политической власти в государстве с патриархами; пассивное неприятие духовенством петровских реформ; восприятие народом Патриарха как второго Государя, равносильного самодержцу; епископы и Патриархи являлись важными государственными чиновниками с большими правами и полномочиями;

– экономические: в управлении патриархов, архиереев и монастырей находились обширные земли с крестьянами и со всевозможными хозяйственными и промышленными предприятиями; Церковь и ее иерархи имели значительные привилегии от государства; экономическая деятельность Церкви, доходы церковной иерархии и монастырей не контролировались государством, что затрагивало экономические интересы Государства, которое недополучало доходы в казну;

– духовные и внутрицерковные: упадок в церковной жизни, вызванный «экономическими увлечениями» духовенства и иерархов Церкви; низкий уровень образованности священства, в том числе архиереев; запущенность в духовном образовании; личные финансовые «хлопоты» отвлекали иерархов Церкви от исполнения ими прямых архиерейских обязанностей; преимущество коллегиального органа управления перед единоличным.

2. На формирование личности Петра I, его религиозных взглядов и отношения к Церкви и Патриаршеству оказали влияние: желание Царя быть главой Церкви, «Петръ Алексѣевичъ не хотѣлъ признавать главою сво-

ей церкви никого кроме самого себя» [13, с. 81–82], при этом Петр «никогда не думал касаться самой религии, а имел в виду только чрезмерность богатства и власти духовенства, которое злоупотребляло как тем, так и другим» [13, с. 81–82]; близкое общение Петра с иностранцами в Немецкой Слободе и посещение Европы показали ему пример верховенства политической власти в Государстве над западной церковью и подсканная ему идея «оставаясь царем, сделаться “главой религии” Московского государства» [7, с. 453], в сочетании с нежеланием делить власть в государстве с Патриархом; нежелание Петра соблюдать моральные нормы Православной веры и ограничения в быту, давало ему повод тяготеть к протестантству, предоставляющему широкую автономию личности, незнающую церковной дисциплины; отход Царя от чистоты Православной веры и его религиозные взгляды приобрели протестантский оттенок.

3. «Дух западничества» оказал влияние не только на религиозные взгляды Петра, но на проводимую им политику, государственную деятельность и церковное управление. Местоблюстителем патриаршего престола назначается Стефан (Яворский), к тому времени митрополит Рязанский и Муромский [5, с. 2], выходец из Малороссии, учившейся в католической духовной школе в Познани (Польша). Выбирая епископа Стефана (Яворского), Петр I видел в нем прежде всего человека нового, свободного от традиций старой московской партии, с западной образованностью, которой он не находил в Московском духовенстве [10]. Таким образом, Петр «местоблюстительство патриаршего престола возложил не на кого-либо из старейших представителей великорусского духовенства, а на молодого малороссиянина Стефана (Яворского), от которого вправе был ожидать если не полной поддержки своим реформам, то по крайней мере лояльности к ним» [9, с. 95].

4. Упразднение Патриаршества и увлечение протестантизмом Петра I, повлиявшие на положение Православной Церкви в России, сказались и на религиозной безопасности государства. В результате петровских реформ и приглашения в Россию иностранцев (иноверцев) занимавших государственные должности, в ситуацию подчинения Церкви государству, через учрежденную Духовную Коллегию, уменьшалась роль Церкви в делах духовного просвещения в высшем политическом руководстве Российского государства.

5. Принимая во внимание вопросы обеспечения

религиозной и национальной безопасности России, можно предполагать, что государственные чиновники-иностранны (иноверцы), приглашенные Царем Петром I, мало радели о развитии и процветании России и ее национальной безопасности, воспринимая свою службу как источник личного благосостояния и продвигая в России интересы своих государств, в том числе в духовной сфере. По сути, в сфере светской государственной власти сложилась ситуация аналогичная той, когда на протяжении веков Православной Церковью в России управляли митрополиты-греки, являвшиеся ставленниками не только Константинопольского патриархата, но Византийского императора, считавшегося главой Церкви [3]. Такая политическая и религиозная зависимость Руси продолжалась до 1438 года, когда ставленник Византии митрополит Исидор, подписавший Флорентийскую унию¹⁸, был изгнан из Руси и на его место, по приказу великого князя Василия Васильевича Темного, был назначен митрополит Московский и всея Руси Иона.

Главной причиной упразднения Патриаршества в России, по мнению Скворцова С.Г., с которым трудно не согласиться, является «нежелание Петра В. иметь вообще патриарха, и подобного Никону и Иоакиму в частности. Если искать причину в личностях, то не тень Адриана беспокоила Петра В., его пугали тени патриархов Никона и Иоакима, к памяти которых Преобразователь относился очень холодно, недружелюбно» [8, с. 368]

Таким образом, с решением Петра Первого упразднить Патриаршество, «гармония диархии» и симфония светской и духовной властей в России разрушились.

После смерти в 1700 году Патриарха Адриана, «посмотря и на Духовный чин, и видя в нем много нестроения и великую в делах его скудость» [16, с. 314], Царь Петр I имея «намерение заменить патриаршество в России другою формою церковного управления» [5, с. 2], вместо нового Патриарха назначает местоблюстителя патриаршего престола. В течение следующих двадцати лет, готовился Манифест об учреждении Духовной Коллегии, ее Устав и Регламент.

25 января 1721 года, «по инициативе государя императора Петра I учрежден был в России, в замену патриаршества, святѣйшій правительствующій синодъ для управления всею русскою церковію» [5, с. 1], органа государственной власти для управления Православной Церковью в России.

Библиографический список

1. Верховской П.В. Учреждение Духовной коллегии и Духовный регламент. Къ вопросу объ отношеніи Церкви и государства въ Россіи, Ростов-на-Дону, 1916, Т.1, 896 с.
2. Кантрев Н.Ф. Патриархъ Никонъ и Царь Алексѣй Михайловичъ, - Сергиев Пассадъ, Типографія Свято-Троицкой Сергіевои Лавры, 1909, в двухъ томахъ, Т. II, 608 с.
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. Митрофан Воронежский (Васильев), Святитель [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Mitrofan_Voronezhskij/ (дата обращения: 18.07.2022)
5. Попов В. О Свѣтѣшемъ Синодѣ и объ установленіяхъ при немъ въ царствованіе Петра I (1721–1725), С.-Петербургъ, Типографія В.С. Балашова, Екатерининскій каналъ, между Вознесенскимъ и Маріинскимъ мостами, д. 90-1, 1881, 100 с.
6. Резников К.Ю. Мифы и факты русской истории. От лихолетья Смуты до империи Петра, М.: Вече, 2012. 544 с. : ил.
7. Рункевич С.Г. История Русской церкви под управлением Святѣйшаго Синода. Томъ первый. Учреждение и первоначальное устройство правительствующаго синода (1721–1725 гг.). С.-Петербургъ: Типографія Л.П. Лопухина, Тельжная ул., № 5, 1900
8. Скворцов Г.А. Патриархъ Адрианъ его жизнь и труды въ связи съ состояніемъ Русской церкви въ послѣднее десятилетіе XVII вѣка, – Казань: Центральная типографія, 1913, 382 с.

9. Смолитч И.К. История Русской Церкви (1700–1917 гг.), (Geschichte der Russische Kirche) в 8 книгах. Лейден, 1964, С.153 [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Igor_Smolich/istorija-russkoj-tserkvi-1700-1917/ (дата обращения: 18.07.2022)
10. Стефан (Яворский), Митрополит (1658–1722) Биография: [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Stefan_Javorskij/ (дата обращения: 19.07.2022)
11. Шпаков А.Я. Государство и церковь в их взаимных отношениях в Московском государстве. Царствование Θεодора Ивановича. Учреждение патриаршества в России, Одесса: Типография «Техник». 1912
12. Деятели Русской Православной Церкви. Иоаким, Патриарх Московский и всея Руси [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/671293.html> (дата обращения: 18.07.2022)
13. Записки о России при Петре Великомъ, извлеченныя изъ бумагъ графа Басевича, переводъ съ французскаго И.Θ. Аммона, Москва, Типография Грачева и Комп., 1866, 186 с.
14. Полное собрание законовъ Россійской Имперіи, т.I, [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://nlr.ru/e-res/law_r/search.php?part=5®im=3 (дата обращения: 19.07.2022)
15. Полное собрание законовъ Россійской Имперіи, т.III, № 1664, [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (дата обращения: 19.07.2022)
16. Полное собрание законовъ Россійской Имперіи, Царствование Государя Царя и Великаго Князя ПЕТРА АЛЕКСѢВИЧА, [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (дата обращения: 19.07.2022)

References

1. Verkhovskoy P. V. The founder of the Spiritual Collegium and the Spiritual regulations. To the question of the United Churches and States in Russia,-Rostov-on-Don, 1916, Vol. 1, 896 p.
2. Kaptelev N.F. Patriarch Nikon and tsar Alexei Apostille, Sergiev Passad, typographer of the Holy-Troikoi Sergievoi Lavry, 1909, in two volumes, Vol. 608 p.
3. Krasov A. V. The relationship between the State and the Church in Russia in the first Patriarchal period (1589-1700), Scientific Notes of Orel State University, No. 4 (89) 2020, Pp. 23–29
4. Mitrofan of Voronezh (Vasiliev), Saint Available at: https://azbyka.ru/otechnik/Mitrofan_Voronezhskij/ (accessed: 07/18/2022)
5. Popov V. O Holy Canberrans of the Synod of Urga, and of the established Urga under his reign of Urga Petra Urga (1721–1725), C. – St. Petersburg, Urga Typographer V.S. Balashova, Yekaterininsk-Urgal Canal, between Voznesenskim and Mar Urgalskim bridges, d. 90-1, 1881, 100 p.
6. Reznikov K. Yu. Myths and facts of Russian history. From the hard times of the Troubles to the Empire of Peter, Moscow: Veche, 2012. 544 p. : ill.
7. Runkevich S.G. History of the Russian Church under the administration of the Holy Synod. Volume one. The establishment and initial structure of the governing Synod (1721–1725). St. Petersburg: L.P. Lopukhin Printing House, Telezhnaya str., No. 5, 1900
8. Skvortsov G.A. Patriarch Adrian his life and works in connection with the state of the Russian Church in the post-Decennial XVII century, – Kazan: Central Printing House, 1913, 382 p.
9. Smolich I.K. History of the Russian Church (1700P1917), (Geschichte der Russische Kirche) in 8 books. Leiden, 1964, Available at: https://azbyka.ru/otechnik/Igor_Smolich/istorija-russkoj-tserkvi-1700-1917/ (accessed: 07/18/2022)
10. Stefan (Yavorsky), Metropolitan (1658P1722) Biography: Available at: https://azbyka.ru/otechnik/Stefan_Javorskij/ (accessed: 07/19/2022)
11. Shpakov A. Ya. The state and the Church in their borrowed relations with the Moscow state. The reign of Theodore Ivanovich. The Founding Patriarchate of the Russian Federation, Odessa: printing house “Technik”. 1912
12. Figures of the Russian Orthodox Church. Joachim, Patriarch of Moscow and All Russia Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/671293.html> (accessed: 07/18/2022)
13. Notes about Rosservice to Peter The Great, extracted from the document of Count Bassevitch, transcribed by the French I.F. Ammona, – Moscow, Printing house Gracheva and comp., 1866, 186 p.
14. The Complete Collection of legislation of the Russian Empire, vol. I, Available at: http://nlr.ru/e-res/law_r/search.php?part=5®im=3 (accessed: 07/19/2022)
15. The Complete Collection of legislation of the Russian Empire, vol. III, No. 1664, Available at: http://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (accessed: 07/19/2022)
16. The complete collection of the laws of the Russian Empire, the Reign of the Sovereign Tsar and Great Prince PETER Alekseevich, Available at: http://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (accessed: 07/19/2022)

(Endnotes)

1. 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
2. Верховской (Верховский) Павел Владимирович – российский юрист, историк церкви, священник. Окончил юридический факультет Санкт-Петербургского университета (1902). В 1906 году окончил Санкт-Петербургскую духовную академию со степенью кандидата богословия. 12 июля 1921 года арестован, в сентябре освобожден под подписку о невыезде, но уже 7 октября того же года вновь арестован и за контрреволюционную деятельность приговорен к расстрелу, который был заменен на 10 лет лишения свободы; 28 февраля 1924 года по частной амнистии был выпущен. В 1936 году арестован и приговорен к длительному заключению; умер в ссылке в Инте.
3. Пожалуй, только конфликт между государем Алексеем Михайловичем Романовым и патриархом Никоном нарушал симфонию отношений Государства и Церкви. Прискорбными обстоятельствами, называет В.И. Попов в своем труде «О Свѣтейшемъ Синодѣ и объ установленияхъ при немъ въ царствование Петра I (1721–1725)», в которых находились двор, русская церковь и все государство вследствие неприязненных отношений между царем Алексеем Михайловичем и патриархом Никоном.
4. Смолитч Игорь Корнильевич (27.01.1898–2.11.1970), доктор богословия, окончил историко-филологический факультет Киевского Университета, затем учился в Университете Фридриха Вильгельма, где изучал историю России, историю Русской Церкви. Целью научных трудов Игоря Смолитча было создание монументального свода по Истории Русской Церкви. Сам он писал о том, что, исходя из насущных церковных потребностей, он решил «предпослать истории более раннего периода церковную историю XVIII–XIX веков, то есть периода, начатого глубокими преобразованиями Петра Великого».

5. Каптерев Николай Федорович (20.07.1847–31.12.1917) – родился в семье сельского священника. Окончил звенигородское духовное училище, затем Вифанскую духовную семинарию и Московскую духовную академию. В период 1894–1902 годов – городской староста Сергиева Посада. В 1912–1917 годах был членом IV Государственной думы от Московской губернии; представлял в Думе партию прогрессивистов. 17 ноября 1910 года Н. Ф. Каптерев был избран членом-корреспондентом Академии наук.

6. В «Полное собрание законов Российской Империи», принятым в 1649 году в царствование Царя Алексея Михайловича, отца Петра I, в главе IX «О мытахъ и о перевозѣхъ и о мостахъ» видим, что принадлежавшие Патриархам, архиереям и монастырям земли приносили, помимо всего прочего, еще и доход в виде платы за проезд людей и провоз запасов по ним.

7. Рункевич Стефан Григорьевич (1867 – 1924) – русский церковный писатель-историк, приват-доцент Санкт-Петербургского государственного университета, по окончании курса Санкт-Петербургской духовной академии (1895) состоял обер-секретарем Святейшего правительствующего синода Русской Православной церкви

8. Имеется ввиду Православное богословие

9. Библия. Послание к Римлянам святого апостола Павла [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://days.pravoslavie.ru/bible/b_rim_13.html (дата обращения: 18.07.2022)

10. Матвеев Артемон Сергеевич – боярин, дипломат, очень видный государственный деятель того времени и друг царя Алексея Михайловича.

11. После смерти Федора Алексеевича вспыхнула открытая борьба между родней первой супруги Царя Алексея Михайловича – Милославскими и семейством Нарышкиных, к которому принадлежала мать Петра I.

12. Царица Наталья Кирилловна, урожденная Нарышкина (22 августа (1 сентября) 1651 – 25 января (4 февраля) 1694) – мать Петра I, русская царица, вторая жена царя Алексея Михайловича

13. 27 апреля 1682 года

14. Святейший Патриарх Иоаким (26 июля 1674 – 17 марта 1690) – ввиду болезни Патриарха Питирима, митрополит Новгородский Иоаким был вызван в Москву и привлечен к делам Патриаршего управления и 26 июля 1674 г. был избран Патриархом. Время патриаршества Иоакима характеризуется активной деятельностью Первосвятителя по укреплению центральной власти в России, как духовной, так и светской, в условиях углублявшегося церковного раскола и борьбы придворных группировок при молодых и слабых правителях. Патриарх был одним из наиболее влиятельных государственных деятелей того времени. После кончины Царя Алексея Михайловича (29 января 1676 г.) он благословил на царство Феодора Алексеевича. Исследователи считают, что Предстоятель сразу же позиционировал себя в качестве одного из центров высшей власти в государстве наряду с Царем. Он сыграл важную роль в разрешении политических кризисов 1682 и 1689 гг. В день смерти бездетного Феодора Алексеевича, Патриарх возглавил избирательный собор, на котором на Российский престол был избран Петр. Во время стрелецкого восстания в мае 1682 г., Патриарх Иоаким встал на защиту царевичей и вдовствующей царицы, 25 июня венчал на царство Иоанна и Петра Алексеевичей [3, с. 27]

15. Подтверждением этому служит то, что в утвержденном государственной властью «Полное собрание законов Российской Империи» первая глава называется: «О Богохульниках и церковных мятежниках», а глава «О Государской чести, и как Его Государское здоровье оберегать» является второй. Полное собрание законов Российской Империи, т.I, стр.3, [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://nlr.ru/e-res/law_r/search.php?part=5®im=3 (дата обращения: 19.07.2022)

16. Вопрос о вере Государя получил политическое значение в Смутное время, когда, при выборе кандидата на Московский престол, новгородцы предложили шведского принца Карла Филиппа. Это предложение не было воспринято. Князь Пожарский ответил твердо, что русские признают Филиппа царем только если он приедет в Новгород и примет Православную веру. В итоге, Московским царем 21 февраля 1613 г. был избран Михаил Федорович Романов, а его отец был избран Патриархом Московским и всея Руси – Филарет (Романов), двоюродный брат царя Федора Иоанновича, фактически поставившего первого Патриарха Московского.

17. Святейший Патриарх Адриан (24 августа 1690 – 16 октября 1700) – во время последней болезни Патриарха Иоакима, митрополит Адриан находился в Москве и в качестве доверенного лица Первосвятителя управлял делами Церкви. При поддержке царицы Натальи Кирилловны, матери Петра I, 22 августа был избран и 24 августа 1690 г. поставлен в Патриарха Московского и всея Руси.

18. Так называемый католической церковью Ферраро-Флорентийский собор христианских церквей (1438 – 1445), был созван папой Евгением IV. На соборе присутствовал также Константинопольский патриарх Иосиф II. Решения этого собора о: прибавлении к Символу Веры Филиокве (лат. *filioque* — «и от сына»), о папской власти, о служении на опресноках, которые противоречат канонам Православной веры, утвердил византийский император Иоанн VIII Палеологом. Окончательный захват Константинополя и падение Византии, в том числе, связывают с тем, что Византийский император и Константинопольский патриарх подписали и приняли решения Флорентийской унии, отойдя от чистоты Православной веры.

КУДЛАНОВ К.Б.

кандидат исторических наук, председатель молодежной секции Курского отделения РОИА
E-mail: kudlanov777@mail.ru

KUDLANOV K.B.

PhD (History), Chairman of the Youth Section of the Kursk Branch of the ROIA
E-mail: kudlanov777@mail.ru

СОПОСТАВЛЕНИЕ ГЕОГРАФИИ ОДНОДВОРЧЕСКОГО ЗАСЕЛЕНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ТЫЛОВЫХ УЕЗДОВ ОТ БЕЛГОРОДСКОЙ ЧЕРТЫ

COMPARISON OF THE GEOGRAPHY SETTLEMENT OF ONE-COURTYARD PEOPLE AT INDIVIDUAL REAR COUNTIES FROM THE BELGOROD LINE

В статье с кон. XVI по нач. XVIII вв. сопоставляются места выхода заселенцев в Елецкий и Старо-Оскольский уезды. Их широта географии заселения была значительна, так как в каждом из них можно считать представителей как минимум из 10 – 12 различных губерний. Авторы, все места выхода служилых сословий упомянутых уездов распределили по траекториям заселения, установив между ними схожести и различия. Главные схожести состояли в том, что обе эти крепости располагались на Донской речной системе и в тылу от Белгородской черты, а также в том, что северная траектория заселения для них была основной, а остальные – вспомогательными. Различия состояли в том, что Елец стал центром пришлового населения, а Оскол – нет. К тому же в первом уезде имелось больше местного населения. Яркой же чертой второго уезда являлось наличие белорусов в составе его служилых людей. В итоге исследователи заключают, что схожести в геолокации изучаемых уездов, вместе с идентичными методами и чертами их заселения, не отменяли особенностей упомянутых местностей.

Ключевые слова: служилые люди, однодворцы, траектория, переселенцы, Елец, Старый Оскол, уезд.

In an article the authors from end of the XVI-th to the beginning of the XVIII-th centuries compared the places where the settlers came out to the Yelets and Staro-Oskolsky counties. Their geographical breadth of settlement was significant, because in each of them we can count representatives from at least 10 – 12 different provinces. The authors distributed the exit points of all the service classes of the mentioned counties along the trajectories of settlement, establishing similarities and differences between them. The main similarities were that both of these fortresses were located on the Don river system and in the rear of the Belgorod line, and also that the northern trajectory of settlement was the main one for them, while the rest were auxiliary. The differences were that Yelets became the center of the newcomer population, while Oskol did not. Besides in the first county, there were more local people. A striking feature of the second county was the presence of Belarusians between its service military people. As a result, the researchers conclude that the similarities in the geolocation of the studied counties, together with the identical methods and the features of their settlement, did not cancel the peculiarities of the mentioned areas.

Keywords: military service people, one-courtyard people, smallholders, trajectory, settlers, Yelets, Staro Oskol, county.

Для всей истории ЦЧ является важным установление мест оттока её колонизационного процесса с выявлением её закономерностей и эволюции. Это, собственно, и является целью данной статьи. Для её достижения мы сопоставим географии заселения двух схожих уездов как временем своего освоения, так и по своему расположению в ближайшем тылу к ключевому оборонительному сооружению юга ЦЧ – Белгородской черте. Для этого мы выбрали Елецкий и Старооскольский уезды, которые начали заселяться в конце XVI века.

Перед началом детального рассмотрения означенной темы обратим внимание на некоторые методологические тонкости, применённые нами в данном исследовании. Во-первых, здесь мы применили методологию сопоставления территориально-административного деления XVI – XVII вв. с XIX веком. Это уменьшает путаницу и значительно упрощает последующие сравнения с местами выхода однодворцев. Важно ещё учитывать сла-

бую заселённость местности того времени. Из этого следовало, что запись XVII в. «из под Курска» к XIX в. означала принадлежность к одному из будущих уездов: Льговскому, Фатежскому, Обоянскому, Тимскому, Щигровскому или Курскому. Во-вторых, когда мы упоминаем какой-либо служилый город, то автоматически имеем в виду и его уезд. Это вызвано тем, что детей боярских помещали в уезде, и редко – в самом городе. Иногда некоторые группы служилых людей по прибору тоже помещали в уезде. В-третьих, нужно учитывать ещё и то, что в основном один человек служил из всей семьи, а остальные обеспечивали ему тыл. Таким образом, когда мы упоминаем о служилом переселенце, то можно его сопоставлять с душой, одним человеком и даже с его семьёй. Кстати, по мнению специалистов, средняя служилая семья в XVII в. состояла из 4,5 душ обоёго пола [11, с. 303]. Однако, данную методологию сопоставления мы употребляем исключительно в рамках этой статьи.

Выражаю благодарность Р.О. Голубкову, предоставившему, для написания данной статьи, материал из родословных Горожанкиных и Свиридовых.

Начнём с Елецкого уезда. Итак, в начавшую строиться Елецкую крепость в 1592 г., первоначально предполагалось набрать первых 1 010 жителей. По условиям они распределялись следующим образом: полковых казаков – 600, детей боярских – 200, стрельцов – 200, пушкарей и затинщиков – 10 человек [6, с. 47]. В итоге желаемая норма была превышена и к окончанию строительства в Ельце насчитывалось около 1 152 человек [15, с. 73–74]. Д.А. Ляпин пишет, что первые ельчане были выходцами из регионов верхнего и среднего течения реки Оки: Орловского, Новосильского, Пронского, Алексинского, Тульского, Каширского, Соловского, Крапивинского, Епифанского и Волховского уездов [6, с. 48].

Наиболее многочисленной и противоречивой по социальному составу являлись служилые люди «по прибору» [16, с. 79]. Самой маленькой частью этой группы являлись кузнецы и плотники. Изначально планировалось держать в городе 5 плотников, однако, их число увеличилось на 30 человек, за счёт тульских мастеров и одного кузнеца [15, с. 73–74]. Больше всех, из группы служилых по прибору, предписывалось набрать полковых казаков. По сведениям, Д.К. Зеленина в их число вошли казаки из Епифани и Крапивны [5, с. 158]. Известно, что ещё в 1592 г. 60 ливенских казаков участвовали как в строительстве, так и в заселении г. Ельца [9, с. 437]. Пока они вместе с остальными служилыми людьми выполняли работы по строительству крепости и возведению острога, то жили «однакольцом без семей и животов». Однако, веру казаков в справедливость правительства пошатнул поступок головы Д.С. Яковлева. Их дворы в Ливнах голова отдал черкасам, а часть оставшегося имущества изъять, оставив их без средств к существованию. После этого часть ливенских «сведенцев» бежала из Ельца в другие города [15, с. 71]. По причине их бегства на протяжении 1592–1593 гг. вместе с набором в Елец продолжался добор [15, с. 73–74].

Не исключено, что в недостающие ряды полковых казаков просочились и беглые крестьяне. Ведь до 40-х гг. XVII в. Елецкий у. являлся одним из районов сосредоточения пришлого населения. Беглые шли туда, в основном отдельными крестьянскими семьями, чаще всего из уездов заочских (Белевского, Лихвинского, Перемышльского и др.). Однако, встречались побегии в Елецкий у. и больших групп крестьян. Например, в нач. 40-х гг. из поместной деревни И. Михнева Алексинского у. выбежало до 20 семей крестьян, а в 1644 г. – оттуда же бежали ещё 4 семьи. В 1646 г. более 20 семей бежали от Н.И. Романова из его сельца Романова городища [11, с. 407]. Таким образом, эти беглые, как и пришедшие до них, вполне могли стать «новоприборными» служилыми людьми.

В целом же необходимо отметить доминирование северной траектории заселения среди служилых людей по прибору, однако, были и исключения в виде южной. Так, по данным, М.А. Благовещенского в сл. Ламской возле Ельца были испомещены терские казаки [2, с. 476]. Попутно на службу в Елец записывались и донское казачество, которых набралось не менее 100 человек [15, с. 73–74]. Их слобода располагалась обособленно от других, на правом берегу р. Сосны [16, с. 82].

Относительно географии мест прихода детей боярских необходимо написать следующее. Данные по территории к северу от Ельца показывают, что первые

населённые пункты, появившиеся здесь в 1594 – 1600 гг., основывались выходцами из Тульского и Епифанского уездов. В частности, д. Бредихино появилась как поселение обширного клана помещиков Бредихиных, приехавших сюда из Тульского уезда. Село Архангельское (Дегтярево) основали три семьи одного рода помещиков Дегтярёвых, выехавших из Епифанского уезда. От туда же вышли пять семей помещиков основателей с. Дмитровское (Рогатово) [7, с. 606]. Уже при Алексее Михайловиче в с. Каменка была пожалована земля 7 станичникам детям боярским из Крапивинского у. Тульской губернии. Выходцами из тех же мест была основана неподалёку от с. Каменки д. Алексеевка. Известен случай, когда, в 1599 г., в среду елецких детей боярских пытались просочиться казаки из Новосили и Ливен, а в 1602–1603 гг. – елецкие служилые казаки [15, с. 99]. Таким образом, помимо северной траектории заселения прослеживалась ещё и местная. Она была как из самого Елецкого у., когда из с. Грунь-Воргольского Лаухины выселились и образовали д. Лаухину [2, с. 332–333], так и из уездов будущей Орловской губ., когда 3 станичника из г. Болхова основали с. Болховское [2, с. 357].

Таким образом, и в среде детей боярских доминировала северная траектория, а местная была вспомогательной. Однако, имелась в уезде и южная траектория. Так, д. Верхняя Короткая была основана 6 займищниками пришедшими туда в 1632 г. из под Старого Оскола Курской губ. [2, с. 351], а д. Баевка – первозаимщиками Боевыми и Меркуловыми пришедшими туда из с. Колабина и Нережи Землянского у. Воронежской губернии [2, с. 359]. Из того же уезда с. Долгунь вышли 15 семей потомков дворян заселившиеся около 1780-х гг. в д. Малую Слепуху [2, с. 358]. Таким образом, мы имеем как минимум 3 примера обратной южной траектории заселения Елецкого уезда. Однако, определить, были ли они новыми переселенцами или возвращенцами, материалы возможности нам не предоставляют.

Обобщая географию заселения служилыми людьми Елецкого у. необходимо отметить её широту. Только по нашим неполным подсчётам, она включала в себя 10 губерний согласно территориально-административному делению XIX века. Северная траектория была доминирующей. Особенно сильно она вытекала из Тульской губ. (Тульского, Епифанского, Крапивинского, Новосильского, Каширского, Алексинского и Белёвского у.), а также частично из Калужской губ. (Лихвинского и Перемышльского у.) и Пронского у. Рязанской губернии. Присутствовала и местная траектория заселения из Орловской губ. (Болховского, Ливенского и Орловского у., а также из самого Елецкого у.), впрочем, сюда же можно отнести соседний Липецкий у., Тамбовской губернии. Южная траектория протекала из Старооскольского у. Курской губ. и Землянского у. Воронежской губ., а также из земель обитания донских и даже терских казаков. Западная же траектория была очень скудна и направлялась только из Стародубского у. Новгород-Северской губернии.

Теперь перейдём к географии заселения Старооскольского у. Курской губернии. Помимо своего важного географического расположения, этот уезд интересен еще и тем, что на его примере мы можем сопоставить места прихода мигрантов на протяжении более чем 120 лет, благодаря одному важному исследованию

[10]. Относительно этого труда А.П. Никулова некоторые могут заявить, что оно посвящено не служилым людям, а всему населению уезда. На это мы ответим, что в Старооскольском у. сословный состав населения был моногамный. И даже по 2 ревизии 1744 г., после помещичьей колонизации Курского края, в этом уезде потомки служилых людей занимали 76, 7 % от всего населения (21 288 однодворцев и всего 6 465 помещичьих крестьян) [3, л. 5]. Да и сам А.П. Никулов писал, что основная масса всех «новоприходцев» со втор. пол. XVII в. по нач. XVIII в. относилась к категории служилых людей различных чинов. А те крестьяне и бобыли, которые там имелись в пер. пол. XVII в. в основном разбежались [10, с. 128-129]. Таким образом, данное исследование А.П. Никулова в большинстве своём как раз посвящено однодворцам.

По предположениям, А.П. Никулова на жительство в г. Осколе, основанного в 1596 г., свели служилых людей из местностей, посылающих с 1571 г. на временную станичную службу в «Оскол Усть-Убли» [10, с. 130]. Эти служилые города были: Новосиль, Деделов, Данков, Мценск, Орёл, Крапивна, Тула, Плавск и Соловск [1, с. 145]. Достоверность предположения А.П. Никулова пока ещё остаётся не выясненной. Однако, его можно обобщить так, что при постоянном заселении г. Оскола, с уездом, доминировала северная траектория. Подтверждением тому служит то, что 111 дворов оскольских ездовых, прежде бывших служилых казаков, свели из Данкова и Деделова [5, с. 247; 10, с. 130]. Все они разместились в пригородной сл. Ездоцкой, которую и населили до 1615 года [2, с. 476]. Известно также, что один из выходцев дер. Атаманской Оскольского у. станичный атаман И.Д. Горожанкин [12, л. 104об] прибыл туда в период с 1606–1615 гг. из с. Шелемишево Рязского уезда [14, л. 11–12].

Однако, помимо северной траектории заселения там имела и западная, причём как внутри самой губернии, так и вне её. Во-первых, в г. Осколе известна Рыльская слобода, населённая, видимо, по территориальному признаку своего названия [10, с. 80]. Кстати, о службе рылян возле Усть-Ублинского острожка писал В.П. Загоровский [4, с. 52]. Таким образом, связь временной службы и последующего заселения прослеживается и в местной западной траектории заселения. Во-вторых, есть гипотеза, что: в число Оскольских служилых людей попало много западных выходцев (белорусов – К.Б.). Её подтверждал Д.К. Зеленин заявляя, что особенность их говора заключала в себе многие черты, выдающие его западное происхождение [5, с. 139]. Попасть они могли туда так же, как и другие «литвяки нововыезжие», которых по разным уездам встречалось множество. Например, В.О. Ключевский пишет, что в 1535 г. на службу государя московского выехало 300 семейств «литвь» с жёнами и детьми [8, с. 553]. Кстати, этот факт объясняет некую инаковость менталитета оскольских однодворцев от остальных.

Известно также, что для заселения Оскола привлекалось и местное население. Ещё в документе 1570 г. появляется термин «оскольский казак». В.П. Загоровский заявляет, что подобным образом не могли называться служилые люди, приходящие для временной службы из северных уездов в Усть-Ублинский острожек [4, с. 52]. Этот исследователь «оскольских казаков» олицетворял

с местным вольным населением, возможно, даже и некогда беглым. Одним из мест обитания этих казаков в Оскольском у. в нач. XVII в. В.П. Загоровский считал с. Голубино [4, с. 55]. Кстати, при постройке г. Царёва-Борисова в 1599 г. воеводам рекомендовалось привлечь на службу этих местных вольных обитателей, даровав им все занятые земли [4, с. 54].

В беспокойный период с 1615 по 1645 гг. немаловажную роль в приросте служилых людей (31,36 % или 276 души) сыграл приток мигрантов. А.П. Никулов провёл исследование относительно мест их прихода. В основном потоке переселенцев по-прежнему доминировала северная траектория заселения, однако, её география получила значительное разнообразие. Северная траектория была представлена: г. Ярославлем одноимённой губ., Московской губ. (Коломной и Серпуховым), Тульской губ. (Крапивной, Чернью и Вeneвым), Орловской губ. (Орлом и Ельцом). Северо-восточная траектория направлялась из: Рязанской губ. (Данкова и Рязани), Тамбовской губ. (Лебедяни и Романова) и г. Воронежа одноимённой губернии. Местная западная траектория была представлена только выходцами из г. Курска одноимённой губ., а южная – лишь донскими казаками [10, с. 129].

От начала функционирования Белгородской черты до периода замирения края в конце XVII в., приток мигрантов продолжает иметь влияние на прирост населения. Более того, он возрос в 3,82 раза, нежели в прошлом периоде и составлял 119,8 % или 1 385 душ. Северная траектория заселения Старооскольского у. становится абсолютной. Количество мест прихода уменьшается, но при этом появляются некоторые новые города, не упомянутые ранее. Важно отметить, что больше половины населения (51,6 %) продолжает прибывать из прежних мест: Новосили и Черни [10, с. 132]. Одним из таких переселенцев был Л.П. Свиридов переехавший в 1689 г. с 2 сыновьями из Чернского у. с. Скородного в с. Подвыгорное [12, л. 457]. Остальное население в этот период приходит из той же Тульской губ. (Белев, Епифань, Ефремов, Одоев) и Орловской губ. (Елец, Кромы, Мценск, Орёл) [10, с. 132].

С нач. XVIII в. по 1719 г. прирост населения в Старооскольском у. составил 97,8 % или 2 486 душ. В сравнении с предыдущим периодом, в это время замирения ЦЧ, приток мигрантов в уезд несколько снизился до 23,4 %, но по-прежнему оставался значительным. Так, с 1710 по 1718 гг. «новоприбылых» дворов в уезде насчитывалось 582, из которых: 271 дв. прибыл с 1710 по 1714 гг., а 311 дв. – с 1714 по 1718 годы. Всё также продолжает доминировать северная траектория заселения. Встречались даже такие далёкие северо-западные и северо-восточные места как Ямбург и Вятка. Однако, из всех 23 районов выхода на долю 12 городов ЦЧ, с их уездами, приходилось 93,3 % от всего притока населения в Старооскольский уезд. По-прежнему подавляющая часть переселенцев протекала из Тульской губ. (Ефремов и Новосиль), Орловской губ. (Болхов, Елец, Кромы, Ливны, Мценск, Орёл и Чернавск) и частично Воронежской губ. (г. Землянск). Однако, в числе этой доминирующей группы городов мы замечаем и местную траекторию заселения из Курской губ. (Курск и Новый Оскол). Так, из Ливен пришло 31,1% от всего вновь прибывшего населения, из Чернавска – 15,6 %,

от 4 до 6 % – Елец, Землянк, Курск, Орёл [10, с. 133]. Подтверждение написанному мы встречаем в следующих частных случаях. Так, в нач. XVIII в. среди однодворцев сел Кадного и Ситникова встречались дети боярские из Ефремовского у. [2, с. 239], а в д. Черниково в 1714 г. прибыла семейная пара из г. Ливен [10, с. 154].

Таким образом, мы видим, что в означенный период география мест выхода северной траектории сместились от Тульской губ. южнее в Орловскую. Именно от туда мы встречаем более 50 % всех новоприбывших в Старооскольский уезд. Видимо, к этому времени тульский очаг расселения служилых людей уже начал истощаться.

Подводя итог по географии заселения Старооскольского у. за весь означенный период необходимо отметить следующее. Северо-западная траектория заселения была представлена: Санкт-Петербургской губ. (Ямбург), Московской губ. (Коломна и Серпухов), Тульской губ. (Дедилов, Новосиль, Крапивна, Соловк, Алексин, Тула, Кашира, Чернь, Венев, Епифань, Ефремов, Одоев, Белев, Плавск) и Орловской губ. (Мценск, Орёл, Елец, Кромы, Болхов, Ливны, Чернавск). Северо-восточная же траектория протекала из: городов Вятки и Ярославля одноимённых губ., Рязанской губ. (Данкова, Рязани и Рязска), Тамбовской губ. (Лебедяни и Романова), Воронежской губ. (Воронежа и Землянска). Западная траектория прослеживалась в множестве белорусов, а в местных уездных масштабах – в рыльских и курских заселенцах. Местную траекторию представляли «оскольские казаки» и выходцы из Нового Оскола, а южную – донские казаки.

Таким образом, среди служилых людей Старооскольского у. насчитывалось представителей, как минимум из 12 различных губерний. Динамика географии заселения Оскольского у. была мобильной. В первую половину XVII в. она была разнообразной, во второй пол. XVII в. география мест прихода сужается и упрощается до городов Тульской и Орловской губерний. В нач.

XVIII в. там снова появляется единичное разнообразие в траектории, но основной поток мигрантов смещается южнее от Тульской губернии к Орловской. Таким образом, с течением времени в географии заселения уезда происходили изменения. Следовательно, первоначальное заселение уезда не полноценно для определения окончательного заселенческого облика местности, т.к. в этом вопросе необходима историческая динамика.

Подводя итог по двум рассмотренным выше уездам, отметим следующее. Широта географии заселения хорошо исследованных Старооскольского и Елецкого у. проявляется в том, что в каждом из них можно насчитать представителей как минимум из 10–12 различных губерний. Несмотря на то, что обе эти крепости располагались на Донской речной системе, Елец имел более выгодное географическое положение, так как был более безопасен. От этого Елец стал центром пришлого населения, а Оскол – нет. В связи с этим в Осколе основной поток протекал из городов Тульской черты, а в Ельце, помимо этих местностей, прослеживались ещё и заочские уезды вотчинного землевладения. Новые дети боярские в Елец приходили в основном с северо-запада, а служилые по прибору – отовсюду. К тому же прежняя причастность Ельца к Рязанскому княжеству обуславливала там наличие достаточного количества местного населения. В противоположность в Старом Осколе среди местного населения прослеживались малочисленные оскольские казаки. Кстати, другой яркой особенностью последнего являлось наличие белорусов. Ещё на примере Старооскольского у. мы наблюдаем важную закономерность. Она состояла в том, что со временем география мест выхода северной траектории смещалась южнее, по причине количественного истощения служилых людей в северных уездах и увеличения – в более южных. В целом, нужно отметить, что схожести в геолокации изучаемых уездов, вместе с идентичными методами и чертами их заселения, не отменяли особенностей упомянутых местностей.

Библиографический список

1. *Беляев И.* О сторожевой, станичной и полевой службе на польской украине Московского государства до царя Алексея Михайловича. М.: Университетская тип-я, 1846. 155 с.
2. *Благовещенский Н.А.* Четвертное право. М.: Тип-я Тов. Кушнерев и Ко, 1899. 538 с.
3. Государственный Архив Курской области (далее – ГАКО). Ф. Р30. Оп. 1. Д. 35.
4. *Загоровский В.П.* Белгородская черта. Дисс. ... док. ист. наук. Воронеж, 1969. Т. 1. 287 с.
5. *Зеленин Д.К.* Великорусские говоры с неорганическим и непереходным смягчением заднебных согласных с связи с течениями позднейшей великорусской колонизации. СПб.: Тип-я А.В. Орлова, 1913. 544 с.
6. *Ляпин Д.А.* История Елецкого уезда в конце XVI – XVII веков. Научно-популярное издание. Тула: Гриф и К, 2011. 208 с.
7. *Ляпин Д.А.* Социальная организация сельского населения юга России в XVII в.* *Quaestio Rossica.* Vol. 7. 2019. № 2, С. 601–614.
8. *Ключевский В.О.* Русская история: Полный курс лекций. Т.1. М.: АСТ. Мн.: Харвест, 2002. 592 с.
9. *Неделин В.М.* Древние города земли Орловской. XII – XVIII века. История. Архитектура. Жизнь и быт. Орел: Вешние воды, 2012. 544 с.
10. *Никулов А.П.* Население Старооскольского уезда в XVII – начале XVIII в. (Локально-историческое исследование). Дис. ... канд. ист. наук. Старый Оскол, 2006. 226 с.
11. *Новосельский А.А.* Борьба Московского государства с татарами в первой половине XVII века. М.-Л.: Из-во Акад. Наук СССР. 1948. 452 с.
12. Российский государственный архив древних актов (далее – РГАДА). Ф. 210. Оп. 12. Д. 1636.
13. РГАДА. Ф. 1209. Оп. 1. Д. 342.
14. РГАДА. Ф. 1209. Оп. 1. Д. 672.
15. *Роцупкин А.Ю.* Служилые казаки города Ельца и уезда в конце XVI – первой половине XVII вв. Дисс. ... канд. наук. Елец, 2016. 282 с.
16. *Роцупкин А.Ю.* Хозяйственно-бытовые аспекты жизни служилых людей «по прибору» юга московского государства в конце XVI в. (по материалам Ельца и уезда) // История: факты и символы № 1 (22), 2020. С. 78–84.

References

1. *Belyaev I.* About guard, stanitsa and field service in the polish ukraine of the Muscovite state before the tsar Alexei Mikhailovich]. Moscow: Universitetskaya tip-ya, 1846. 155 p.
 2. *Blagoveshhenskij N.A.* Quarter right. Moscow: Tip-ya Tov. Kushnerev i Ko, 1899. 538 p.
 3. State Archive of the Kursk region (hereinafter – GAKO). F. R30. Op. 1. D. 35.
 4. *Zagorovskij V.P.* Belgorod line. Diss. ... doctor of historical Sciences. Vol. 1. Voronezh, 1969. 287 p.
 5. *Zelenin D.K.* Great Russian dialects with inorganic and intransitive mitigation of back-palatal consonants in connection with the currents of the later russian colonization. St. Petersburg: Tip-ya A.V. Orlova, 1913. 544 p.
 6. *Lyapin D.A.* History of the Yelets county at the end of the XVI-th – XVII-th centuries. Scientific and popular publication. Tula: Grif i K, 2011. 208 p.
 7. *Lyapin D.A.* Social organization of the rural population of the south of Russia in the XVII-th century. Quaestio Rossica. Vol. 7. 2019. № 2, pp. 601–614.
 8. *Klyuchevskij V.O.* Russian History: A complete course of lectures. Vol. 1. Moscow: AST. Minsk: Xarvest, 2002. 592 p.
 9. *Nedelin V.M.* Ancient cities of the Oryol land. XII – XVIII centuries. Story. Architecture. Life and mode of life. Orel: Veshnie vody, 2012. 544 p.
 10. *Nikulov A.P.* Population of Starooskolsky county in the XVII-th – early XVIII-th centuries (Local-historical research). Diss. ... candidate of historical sciences, 2006. 226 p.
 11. *Novosel'skij A.A.* The struggle of the Muscovite state with the Tatars in the first half of the XVII century. Moscow-Leningrad: Iz-vo Akad. Nauk. SSSR. 1948. 452 p.
 12. Russian State Archive of Ancient Acts (hereinafter - RGADA). F. 210. Op. 12. D. 1636.
 13. RGADA. F. 1209. Op. 1. D. 342.
 14. RGADA. F. 1209. Op. 1. D. 672.
 15. *Roshhupkin A.Yu.* Military service cossacks of the Yelets city and the county at the end of the XVI-th – first half of the XVII-th centuries. Diss. ... candidate of historical sciences. Yelets, 2016. 282 p.
 16. *Roshhupkin A.Yu.* Household aspects of the life of service military people «recruit man» in the south of the Moscow state at the end of the XVI-th century. (Based on materials from Yelets city and the county) // *Istoriya: fakty` i simvoly` = History: Facts and Symbols* No. 1 (22), 2020, Pp. 78–84.
-
-

УДК 94(510)(091)

UDC 94(510)(091)

МАКЕЕВА С.Б.

кандидат исторических наук, доцент, заведующий
отделом исторической и региональной демографии
ИДИ ФНИСЦ РАН,
E-mail: msbmag9581@yandex.ru

MAKEEVA S.B.

PhD in History, Associate Professor, Head of the Department
of Historical and Regional Demography, IDR FCTAS RAS
E-mail: msbmag9581@yandex.ru

**ИЗ ИСТОРИИ НЕРАВНОМЕРНОГО РАЗВИТИЯ МЕЖДУ ВОСТОЧНЫМ, ЗАПАДНЫМ,
ЦЕНТРАЛЬНЫМ И СЕВЕРО-ВОСТОЧНЫМ РЕГИОНАМИ КНР (1978–2010 гг.)**

**FROM THE HISTORY OF UNEVEN DEVELOPMENT BETWEEN THE EASTERN,
WESTERN, CENTRAL AND NORTHEASTERN REGIONS OF THE PRC (1978–2010)**

Статья посвящена анализу истории неравномерного развития Восточного, Западного, Северо-Восточного и Центрального регионов КНР. За основу анализа было взято положение основных функциональных регионов Китая в период после начала политики «реформ и открытости» с 1978 по 2010 г. Анализ работ китайских ученых, статистических данных по проблематике неравномерного регионального развития позволяет выявить причины и особенности развития диспропорциональности в КНР.

Ключевые слова: неравномерность, регионы, история Китая, региональное развитие, проблемы диспропорциональности.

The article is devoted to the analysis of the history of the uneven development of the Eastern, Western and Central regions of the PRC. The analysis was based on the situation of the main functional regions of China in the period after the start of the policy of "reforms and openness" until 2010. An analysis of the works of Chinese scientists, statistical data on the problems of uneven regional development makes it possible to identify the causes and features of the development of disproportionality in the PRC.

Keywords: unevenness, regions, history of China, regional development, problems of disproportionality.

Особое место в истории регионального развития КНР отводится проблеме неравномерности, диспропорциональности между основными китайскими регионами: Восточным, Центральным и Западным. После начала политики «реформ и открытости» (1978 г.) в экономическом развитии Китая были достигнуты большие результаты и модель регионального развития претерпела серьезные изменения. Однако три основных региона – Восточный, Центральный и Западный – продемонстрировали неравномерную тенденцию экономического роста.

Оценивая причины и комплекс мер по борьбе с неравномерным региональным развитием в КНР, необходимо отметить, что по мере непрерывного углубления экономического развития КНР экономическая мощь становилась все сильнее и сильнее, уровень жизни китайского народа значительно улучшался, и были достигнуты результаты, которые привлекли внимание всего мира. Однако, несмотря на огромные достижения, из-за несбалансированности экономического развития между регионами, диспропорциональность превратилась в основную проблему Китая. Исторические, природные условия и социальные факторы оказали значительное влияние на увеличение разрыва в уровне регионального экономического развития после начала политики «реформ и открытости», благодаря осуществлению экономической политики, в рамках которой приоритетное внимание уделялось развитию Восточного региона, который обладал выгодным географическим положением и комплексом социально-экономических факто-

ров для достижения быстрого экономического роста. Географическое положение и социально-экономические факторы развития Западного региона были хуже, чем у Восточного региона. Несбалансированное распределение природных ресурсов и разница в темпах строительства привели к диспропорциональному экономическому положению.

Территория Китая обширна и богата природными ресурсами, в сочетании с длительной историей и значительным культурным наследием. Разнообразие рельефа проявляется в высоком уровне на западе и низком на востоке. Анализ положения Западного региона во второй половине XX в. показывает, что это в основном пустынная и холмистая местность с ограниченными ресурсами и бесплодными землями, население малочисленно, транспорт не развит. Что касается юго-восточного побережья, его транспортная система распространяется во всех направлениях, сухопутные и морские пути беспрепятственны, плотность населения высокая, земля плодородная, а экономика очень развита. Это вызвало огромную неравномерность и диспропорциональность в экономическом развитии различных регионов Китая. Например, географические условия Западного Китая ограничивали возможности быстрого экономического роста данной территории. Разные провинции имели разное географическое положение, и в пределах одной провинции также наблюдалось неравномерное экономическое развитие. Чтобы побудить различные провинции к энергичному развитию своей экономики, Китай последовательно вводил разнообразные меры эконо-

мического стимулирования. Однако большой разрыв в развитии каждой провинции сохранялся. Например, одни крупные районы обладают обильными ресурсами, что делает их экономическое развитие значительно лучше, чем в других регионах, плюс различные меры экономического стимулирования позволили им быстро развиваться. В других регионах нет сильной промышленности и сельского хозяйства, а развитие других отраслей идет медленно. Все это привело к замедлению экономического роста, а уровень доходов населения стал намного ниже, чем в других экономически развитых городах и регионах.

Огромный дисбаланс в распределении ресурсов также провоцировал неравномерность регионального развития. Водные, энергетические и минеральные ресурсы находились в основном на юге Китая и в меньшей степени на севере; в то время как уголь в основном был сосредоточен на севере. Несбалансированность промышленной структуры КНР проявлялась в разнице уровня производственной базы и технических условий. В региональном развитии Китая промышленность сыграла ключевую роль. Однако развитие Западного региона Китая было ограничено различными условиями, ведущими к отсталому экономическому положению, малой концентрации промышленных предприятий. Из-за выгодного географического положения и других условий Восточный регион ускорил вложение китайских и иностранных инвестиций в промышленное развитие, в науку и современные технологии.

Высокая степень ориентированности на рынок также привела к несбалансированному региональному развитию. В связи с постоянным углублением рыночной экономики наблюдался дисбаланс в процессе региональной маркетизации. Строительство региональной инфраструктуры, в частности транспортной шло неравномерно. Транспортно-логистическая система стала одним из важных факторов, влияющих на экономическое развитие Китая. Несбалансированность также была связана с конкретной политикой, проводимой в период после начала политики «реформ и открытости». Стратегия несбалансированного регионального развития (1978–1999), позволившая восточным прибрежным районам развиваться в первую очередь привела к вложению огромных финансовых средств в экономическое развитие Восточного региона, что в дальнейшем повлияло на быстрое экономическое развитие этой территории Китая. В некоторой степени это также является одной из основных причин неравномерности в региональном экономическом развитии КНР.

Рассматривая целый комплекс причин неравномерного регионального развития, стоит отметить, что разница в экономическом росте являлась основной причиной региональной диспропорциональности. Хотя географическое положение не может напрямую влиять на экономическое развитие, оно может косвенно воздействовать на экономическое развитие через такие факторы, как культура и население. Восточный регион расположен на равнине, с удобным транспортным сообщением и удобным промышленным и сельскохозяйственным потенциалом. В то время как Западный регион в основном находится внутри страны. Это горы, пустыни и плато, которые не способствовали сельскохозяйственному производству, а транспорт не был развит. Большинство

соседних стран являлись слаборазвитыми странами. Условия для инвестирования в Восточном регионе были намного лучше, чем в Западном. Инвестиционный доход в Восточном Китае был выше, чем в Западном, что приводило к перетоку различных ресурсов в данный регион и дальнейшему содействию усилению экономического развития Восточного Китая. Таким образом, различная по времени последовательность реализации региональной политики в Восточном, Западном и Центральном регионах также оказала существенное влияние на усиление неравномерности регионального развития. Все пространственные преобразования были осуществлены сначала на Востоке, а затем постепенно распространились на Центральный и Западный Китай [4, с. 76].

Степень экономической открытости также оказывала влияние на неравномерное региональное развитие. Она в основном измерялась объемами внешней торговли. Внешняя торговля в полной мере задействовала сравнительные преимущества страны и повышала уровень и эффективность использования ресурсов. Под влиянием выгодного географического положения и преференциальной политики, проводимой государством, внешняя торговля в Восточном регионе развивалась намного быстрее, чем в Центральном и Западном регионах, а общий объем внешней торговли на Востоке Китая также увеличивался. Внешняя торговля усилила рыночную конкуренцию и в целях повышения организационной и технической эффективности заставляла китайские предприятия активно проводить институциональные изменения для повышения своей конкурентоспособности. Восточный регион являлся лидером по развитию внешней торговли, поэтому в этом отношении он всегда опережал Центральный и Западный регионы. Кроме того, из-за различий в культурных традициях и концепциях мышления Восточный регион имел более высокую степень общественного признания в плане открытости внешнему миру, с более продвинутыми и активными концепциями в управлении предприятиями, а институциональные изменения происходили не только быстро, но и легко применялся западный передовой технологический опыт и институциональные механизмы. Внешняя торговля способствовала повышению технологического уровня. Региональные предприятия изучали управленческий опыт зарубежных передовых предприятий и внедряли инновационные технологии для улучшения технического содержания продукции, общего качества продукции и повышения конкурентоспособности на международном рынке. Постепенно международная торговая деятельность способствовала перемещению факторов производства на международный рынок и накоплению первоначального капитала. Доля от общего объема импорта и экспорта Центрального и Западного регионов Китая за 19 лет с 1992 по 2010 г. показывает, что общий объем импорта и экспорта Центрального и Западного регионов имел тенденцию к снижению. Доля Центрального региона снизилась с 9,27% в 1992 г. до 5,71% в 2010 г., доля Западного региона также уменьшилась с 3,86% в 1992 г. до 3,01% в 2010 г. Общий объем импорта и экспорта Восточного региона характеризовался восходящей тенденцией, увеличившись с 86,88% в 1992 г. до 91,28% в 2010 г. [2, с. 209].

После более чем 30-летнего развития с 1978 г.

в Восточном регионе сельское хозяйство трансформировалось из традиционного сельского хозяйства в несельскохозяйственные отрасли и новые сельскохозяйственные модели развития. К 2010 г. доля несельскохозяйственных отраслей в Восточном регионе достигла 93,51%, что свидетельствовало о том, что вторичные и третичные отрасли промышленности занимали значительную долю в Восточном регионе. Экономика Центрального региона была слабая и отставала от экономики Восточного региона. Относительно большая доля приходилась на вторичную промышленность, а на первичную и третичную отрасли – низкая доля. Западная экономика являлась относительно отсталой. Как и в Центральном регионе, вторичная промышленность в Западном регионе имела относительно большую долю, в то время как первичная и третичная отрасли промышленности имели относительно низкую долю.

Важными задачами в изучении неравномерного регионального развития в Китае выступают: 1. охарактеризовать эволюцию неравномерного регионального развития в Китае; 2. проанализировать эволюцию диспропорциональности, учитывая перспективы развития регионов в будущем. Неравномерное региональное развитие после начала «реформ и открытости» эволюционировало в условиях постоянного углубления реформ экономической системы, изменения стратегии экономического развития Китая на этапах несбалансированного пространственного развития (1978–1990), скоординированного развития (1990–2012), и этапа обновленного скоординированного развития (с 2012 г. по настоящее время).

Следовательно, неравномерность и диспропорциональность в Китае в период 1978–2010 гг. между Восточным, Центральным и Западным регионами выражалась в разных уровнях развития и разных направлениях содействия вторичным и третичным отраслям промышленности. С 2001 по 2010 год Китай добился быстрого и стабильного экономического роста и постепенно улучшил свои показатели экономического развития. Однако неизбежной оставалась проблема несбалансированного регионального развития, связанная с основным внутренним производством Китая [8, с. 65]. В Докладе об экономическом развитии Китая (2008–2009 гг.) отмечалось, что с точки зрения регионального ВВП, Восточный регион достиг ВВП в 15 млрд юаней, что составляло 55,28% от общего объема страны; Центральный регион достиг ВВП в 6 млрд юаней, что составило 23,07%; ВВП Западного региона составил 3 млрд юаней, что выразилось в 13,17%; ВВП Северо-Восточного региона составил 2 млрд юаней, что представлено 48% [3, с. 287]. С точки зрения эффективности экономического развития, Центральный, Западный и Северо-Восточный регионы не повысили свою экономическую эффективность одновременно с увеличением регионального ВВП, а региональная экономическая эффективность осталась на исходном уровне. В Восточном регионе наблюдалось относительное замедление экономического роста, больше внимания уделялось качеству экономического развития. По сравнению с другими регионами, Восточный регион имел очевидные преимущества, а его высокий спрос на потребление, инвестиции и внешнюю торговлю являлись

движущей силой экономики Китая.

С конца 1990-х гг. Восточный, Центральный и Западный регионы проводили преобразования в соответствии со стратегией скоординированного регионального развития, при этом все еще сохранялся большой разрыв в движущих силах, темпах и преимуществах развития. Пространственная структура Восточного региона быстро модернизировалась, способность адаптироваться к рыночным отношениям возросла. Производство, услуги и внешняя торговля достигли зрелости и стали основными движущими силами экономического роста. Хотя экономический рост в Центральном и Западном регионах начинает набирать обороты с к. 1990-х гг., однако он в основном был обусловлен инвестициями в строительство инфраструктуры. Государственные вложения по-прежнему составляли доминирующее значение, иностранного капитала и частного капитала было недостаточно. Обрабатывающая промышленность и сфера услуг не развивались быстрыми темпами, эффективность инвестиций была невысокой, а пространственная структура была разобщена. Развитие обрабатывающей промышленности и сферы услуг в Центральном и Западном регионах было по-прежнему замедлено, уровень потребления населения оставался низким. В Центральном регионе длительный период времени отсутствовала корректировка региональной промышленной структуры, что также оказывало влияние на региональную неравномерность и диспропорциональность. В значительной степени Западный регион полагался на экспорт сырьевых товаров и продукции сельского хозяйства, животноводства в обмен на продукцию легкой промышленности, произведенной в Восточном регионе. Только пересмотр общегосударственной промышленной стратегии, а также трансформация и модернизация промышленной структуры привели к серьезным изменениям и оказали существенное влияние на сокращение неравномерного регионального развития в Китае.

В процессе усиления неравномерного регионального развития реализовывался комплекс мер по сдерживанию дисбаланса регионального экономического развития. Региональная политика была направлена на то, чтобы промышленно развитые районы Восточного, Центрального и Западного регионов Китая должны были развиваться единым и скоординированным образом. С конца 1990-х гг. комплекс мер был направлен на усиление промышленной взаимодополняемости и обмен информацией между регионами. Осуществлялось содействие распространению основных отраслей промышленности в основных регионах Китая, стимулирование Центрального и Западного регионов к внедрению передовых технологий, за счет привлечения их из Восточного региона, привлечение иностранного капитала и внедрение самых передовых зарубежных технологий для содействия развитию промышленности в Центральном и Западном регионах. В промышленной сфере правительство стремилось ускорить темпы внешней торговли в Центральном и Западном регионах, поддерживать и поощрять иностранные капиталовложения, чтобы как можно скорее догнать в развитии Восточный регион. В финансовой области правительство стремилось поддерживать и поощрять банки, финансовые компании, страховые компании и другие финансовые учреждения в Восточном регионе, чтобы создавать фи-

лиалы в Центральном и Западном регионах для продвижения финансового сектора на данных территориях.

Среди китайских ученых анализ неравномерно-го регионального развития основан на изучении расположения сравнительных преимуществ. В 1990-е гг. в Восточном регионе сфера услуг имела наибольшие сравнительные преимущества, включая предоставление услуг по всей стране с точки зрения финансов, торговли, культуры, образования и административных вопросов. В области промышленного развития Восточный регион стал производственным центром в силу своего превосходного экономического положения, исторически сложившихся ведущих промышленных отраслей, удобной транспортной развязки. Восточный регион поставлял во внешний мир широкий спектр промышленных товаров. В Центральном регионе сельское хозяйство имело наибольшее сравнительное преимущество, в то время как в промышленности больше полагались на Восточный регион. В Западном регионе к 1990-м гг. наиболее развитым выступало сельское хозяйство [1, с. 179]. Из-за неудобств транспортировки, короткой истории современного промышленного развития, небольшой плотности населения и разрозненного спроса, нехватки капитала и технических элементов, конкурентоспособность большинства отраслей промышленности была ограничена по сравнению с Восточным и Центральным регионами.

Выгодными районами для сельского хозяйства выступали Юго-Западный, Южно-Центральный, Северо-Западный и Северо-Центральный районы. Выгодные промышленные районы были расположены в следующем порядке: Центральный прибрежный район, Северный прибрежный район, Центральный и Северный районы. Неблагополучные для промышленного развития выступали районы, находящиеся в Южном прибрежном Китае, Центрально-Южном Китае, Юго-Западном и Северо-Западном Китае. Наиболее благоприятной территорией для развития сферы услуг выступали Северный Китай, Южный прибрежный Китай, Центральные прибрежные районы и Северо-Запад; неблагоприятные территории – Юго-Запад Китая, Центрально-Южный и Центрально-Северо-Западный Китай [9, с. 34].

К провинциям, автономным районам со сравнительными преимуществами в сельскохозяйственном секторе относились: Хайнань, Гуйчжоу, Гуанси-Чжуанский автономный район, автономный район Внутренняя Монголия, Хунань, Цзянси, Аньхой, Синьцзян-Уйгурский автономный район, Сычуань, Цзилинь, Хэнань, Ганьсу, Юньнань. К провинциям, городам центрального подчинения, находящимся в неблагоприятном положении в отношении развития сельскохозяйственного производства относились: Шанхай, Пекин, Тяньцзинь, Шаньси, Гуандун, Чжэцзян, Ляонин, Цзянсу [5, с. 205]. Среди административных единиц провинциального уровня со значительными сельскохозяйственными преимуществами, за исключением Хайнаня и Гуанси-Чжуанского автономного района, все они входят в Центральный и Западный регион; в то время как территории со значительными недостатками в развитии сельского хозяйства – все прибрежные районы, кроме Шаньси. В прибрежных районах, за исключением Пекина, Тяньцзиня и Шанхая, коэффициенты торговли сельскохозяйственной продукцией в провин-

циях Гуандун, Фуцзянь, Цзянсу, Чжэцзян, Шаньдун и других провинциях сократились в 1990-х гг. Это сокращение было связано со стремительным развитием сферы услуг [6, с. 112].

К административным единицам провинциального уровня (первая десятка) с относительно значительными сравнительными преимуществами в промышленной сфере относились Чжэцзян, Хэйлуцзян, Шаньси, Шанхай, Тяньцзинь, Цзянсу, Ляонин, Хэбэй, Гуандун, Аньхой; провинции и автономные районы с относительно значительными недостатками в промышленном развитии – Хайнань и Цинхай, Синьцзян-Уйгурский автономный район, Гуйчжоу, Цзянси, Пекин, Гуанси-Чжуанский автономный район, Хунань, автономный район Внутренняя Монголия, Цзилинь.

Провинции, автономные районы, города центрального подчинения (первая десятка) с относительно значительными сравнительными преимуществами в сфере услуг являлись Пекин, Хайнань, Тяньцзинь, Цинхай, Фуцзянь, Шаньси, Нинся-Хуэйский автономный район, Гуандун, Ляонин; к неблагоприятным провинциям в области развития сферы услуг относились Аньхой, Хэнань, Хэйлуцзян, Гуйчжоу, автономный район Внутренняя Монголия, Юньнань, Гуанси-Чжуанский автономный район, Хубэй, Хэбэй, Ганьсу. Пространственные характеристики промышленной экономической деятельности Китая показывают, что региональное разделение труда наиболее ярко было выражено в отношениях между Севером и Югом Китая. Анализ промышленной структуры основных китайских регионов показывает, что на Севере Китая преобладала тяжелая промышленность, а на Юге – легкая промышленность; исходя из структуры производства, Север Китая экспортировал первичную и промежуточную продукцию, а Юг Китая экспортировал конечную продукцию. Экспортные секторы трех основных Северных регионов (северо-запад, северо-центральный район и северные прибрежные районы) – все это секторы тяжелой промышленности, с особенно высоким коэффициентом добывающей промышленности. С точки зрения прямых и обратных связей между отраслями, Северный регион, несомненно, в основном поставлял сырьевые товары для национальной экономики и промежуточные продукты; в то время как Южный регион в основном производил конечные потребительские товары, выраженные в виде продукции легкой промышленности, а также переработанной промышленной продукции (центральная прибрежная территория являлась единственной доминирующей областью с тяжелой обрабатывающей промышленностью на Юге Китая) [7, с. 233].

Таким образом, за 30 лет до начала политики «реформ и открытости» (1978 г.) государство сосредоточило свою производительность в Центральном и Западном регионах, игнорируя развитие Восточного региона. В период Шестой пятилетки (1981–1985 гг.) страна начала проводить политику, благоприятствующую развитию Восточного прибрежного региона. В период Седьмого пятилетнего плана (1986–1990) правительство предложило разделить территорию страны на три основных региона: Восточный, Центральный и Западный, но продолжила ускоренное развитие Востока Китая. В ходе реализации Восьмого пятилетнего плана (1991–1995 гг.) неравномерность регионального развития усилилась,

т.к. инвестиционная поддержка Восточного региона значительно превышала инвестиции в Центральный и Западный регионы. Начиная с Девятого пятилетнего плана (1996–2000 гг.) политика правительства была направлена на ликвидацию неравномерного развития в

результате реализации таких масштабных проектов как «Западная стратегия» по усилению Западного региона, стратегии подъема Центрального региона и возрождения старых промышленных баз на Северо-Востоке Китая.

Библиографический список

1. Хань Фэнцин. Дицюй чацзюй: чжэнфу ганьюй юй гунгун чжэнцэ фэньси (Региональные различия: вмешательство правительства и анализ стратегии государственной политики). Пекин: Китайское издательство «Финансы, политика и экономика», 2004. 305 с. (на кит.яз.)
2. Ху Аньган, Ван Шаогуан, Кан Сяогуан. Чжунго дицюй чацзюй баогао (ди и бань) (Доклад о региональном разрыве в Китае (первое издание). Шэньян: Китайское издательство провинции Ляонин (Жэньминь чубаньшэ), 1995. 232 с. (на кит.яз.)
3. Ху Аньган. Чжунго фачжань баогао: шэхуэй юй фачжань и чжунго шэхуэй фачжань дицюй чацзюй яньцзю (Отчет о развитии Китая: общество и прогресс – исследование регионального неравенства в китайском социальном развитии). Ханчжоу: Китайское издательство провинции Чжэцзян, 1999. 333 с. (на кит.яз.)
4. Ху Чжаолян, Ван Эньюн, Хань Маоли. Чжунго дицюй цзинци чаи цзи ци дуэйцэ (Региональные экономические различия Китая и корректирующие меры). Пекин: Издательство университета Цинхуа, 1997. 408 с. (на кит.яз.)
5. Тань Чэнлинь. Чжунго цюйюй цзинци чаи яньцзю (Исследование региональных экономических различий в Китае). Пекин: Китайское экономическое издательство, 1997. 321 с. (на кит.яз.)
6. Вэн Иминь, Сюй Хуа. Фэй цзюньхэн цзэнчжан юй сетяо фачжань (Рост неравномерности и скоординированное развитие). Пекин: Издательство «Китайское развитие», 1996. 183 с. (на кит.яз.)
7. Ван Сяолу, Фань Ган. Чжунго дицюй чаюй (Региональные различия в Китае). Пекин: Издательство экономической науки, 2004. 301 с. (на кит.яз.)
8. Ван Фэн. Чжунго дэ чжиду бяньцянь юй цзинци фачжань бу пинхэн: 1978-2005 (История системных изменений и неравномерного экономического развития в КНР: 1978-2005 гг.). Чунцин, 2007. 116 с. (на кит.яз.)
9. Чжан Дуньфу, Тань Чэнлинь. Чжунго цюйюй цзинци чаи юй сетяо фачжань (Региональные экономические различия в Китае и скоординированное развитие). Пекин: Китайское издательство легкой промышленности, 2001. 261 с. (на кит.яз.)

References

1. Han Fengqin. Regional Disparities: Government Intervention and Public Policy Analysis. Beijing: China Finance and Economic Press, 2004. 305 p.
2. Hu Angang, Wang Shaoguang, Kang Xiaoguang. China Regional Gap Report (First Edition). Shenyang: Liaoning Provincial Chinese Publishing House (Renmin Chubanshe), 1995. 232 p.
3. Hu Angang. China Development Report: Society and Development—A Study of Regional Gap in China's Social Development. Hangzhou: Zhejiang People's Publishing House, 1999. 333 p.
4. Hu Zhaoliang, Wang Enyong, Han Maoli. China's Regional Economic Differences and Its Countermeasures (First Edition). Beijing: Tsinghua University Press, 1997. 408 p.
5. Tan Chenglin. Research on China's Regional Economic Differences. Beijing: China Economic Press, 1997. 321 p.
6. Weng Yiming, Xu Hua. Unbalanced Growth and Coordinated Development. Beijing: China Development Press, 1996. 183 p.
7. Wang Xiaolu, Fan Gang. Regional disparities in China. Beijing: Economic Science Press, 2004. 301 p.
8. Wang Feng. Institutional Change and Unbalanced Economic Development in China: 1978-2005. Chongqing. 2007. p. 116.
9. Zhang Dunfu, Tan Chenglin. China's Regional Economic Differences and Coordinated Development. Beijing: China Light Industry Press, 2001. 261 p.

НИКОНОВ В.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и организации архивного дела, Российский государственный гуманитарный университет, доцент
E-mail: nikonova-box2009@yandex.ru

NIKONOV V.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of History and Organization of Archival Affairs, Russian State University for the Humanities, Associate Professor
E-mail: nikonova-box2009@yandex.ru

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЮЗА ВОИНСТВУЮЩИХ БЕЗБОЖНИКОВ НА ТЕРРИТОРИИ
ВОСТОЧНОГО ПОДМОСКОВЬЯ В 1920–1930-х гг.**

ACTIVITY OF THE UNION OF MILITANT ATHEISTS IN THE EASTERN SUBURBS IN THE 1920s–1930s

В статье впервые в отечественной историографии рассматривается деятельность Союза воинствующих безбожников на территории Раменского района Московской области. Автор делает вывод о том, что антирелигиозная политика, проводившаяся советской властью посредством актива и членов Бронницкого уездного, а затем Раменского районного отделения Союза воинствующих безбожников, не давала ощутимого результата и в течение двух предвоенных десятилетий регулярно срывалась. Союз воинствующих безбожников как общественная организация не пользовался авторитетом у местного населения, а проводимые им мероприятия игнорировались, что привело к постепенному сворачиванию его деятельности и окончательному расформированию в 1947 г.

Ключевые слова: антирелигиозная пропаганда; Раменский район; комсомольская пасха; комсомольское рождество; Русская Православная Церковь; Союз воинствующих безбожников.

For the first time in Russian historiography, the article examines the activities of the Union of Militant Atheists on the territory of the Ramenskoye district of the Moscow region. The author concludes that the anti-religious policy pursued by the Soviet government through the activists and members of the Bronnitsky district, and then the Ramenskoye district branch of the Union of Militant Atheists, did not give tangible results and was regularly disrupted during the two pre-war decades. The Union of Militant Atheists as a public organization did not enjoy authority among the local population, and its activities were ignored, which led to the gradual curtailment of its activities and the final disbandment in 1947.

Keywords: anti-religious propaganda; Ramenskoye district; Komsomol Easter; Komsomol Christmas; Russian Orthodox Church; Union of Militant Atheists.

Деятельность Союза воинствующих безбожников привлекала внимание исследователей, как в советский период отечественной истории, так и в постсоветский, хотя, конечно, позиция историков по отношению к Союзу в разное время была различной [2; 6; 7; 9]. Сегодня тема взаимоотношений советской власти и Церкви в период государственного атеизма остается актуальной, а Союз воинствующих безбожников, несмотря на свою кажущуюся наивность, продолжает оцениваться как вполне действенный инструмент борьбы официальной советской идеологии на «антирелигиозном фронте», не потерявший значения и после своего закрытия в 1947 г., когда он, будучи распущенным официально, по сути составил костяк созданного на его основе вполне уважаемого Всесоюзного общества «Знание», весьма популярного 1960–1980-е гг. Между тем, рассмотрение и анализ практических мероприятий, проводимых СВБ в Московской губернии, а затем и области, не нашли достаточного освещения в научной литературе, что и стало целью настоящей статьи. Задачами для ее достижения является выявление архивных материалов, документально описывающих деятельность ячеек СВБ на местах, исследование реакции местных жителей на антицерковную политику и оценка эффективности антирелигиозных кампаний, проводимых активистами СВБ.

Деятельность Союза воинствующих безбожников

в 1920–1930-х гг. на территории Бронницкого уезда и Раменского района Подмосковья нашла отражение в значительном корпусе архивных материалов, судя по которым отношение к Союзу здесь было неоднозначным.

Первые свидетельства о Союзе воинствующих безбожников содержатся в планах работы Бронницкого УКОМа на февраль – май 1925 г., где в числе прочих пунктов есть такие:

«В области антирелигиозной пропаганды:

1. Организовать во всех волостях и фабриках через уполномоченных организаторов ячейки безбожников, доведя численность организации до 1000 человек, организуя при них антирелигиозные кружки.
2. Созывать руководителей кружков для инструктирования по программе антирелигиозных кружков.
3. Фракции Совета разработать план, включив в него следующие моменты:
 - а) Обслужить (так в тексте. – В.Н.) не менее одного доклада во всех волостях докладчиками уезда и губернии.
 - б) Ввести плановость в работу ячеек безбожников.
 - в) Установить отчетность ячеек.
4. Наладить работу фракции общества, как в уезде, так и на местах и руководство парт. организациями»¹.

К марту 1925 г. во всех волостях, а также и на Раменской фабрике «Красное Знамя», которая по чис-

лу работавших на ней была сопоставима с населением ряда волостей Бронницкого уезда и в некоторых случаях выделялась в особую административную единицу, ячейки безбожников были сформированы. Уже 24 мая 1925 г. состоялась «1-я Бронницкая уездная конференция общества Безбожников». Казалось бы, первая конференция должна была продемонстрировать уверенный рост безбожного движения среди населения, которое с радостью и воодушевлением откликается на призывы партии, спускаемые в уезд из губернии. Даже если энтузиазм масс на деле оказывался недостаточным, умелые секретари всегда могли отразить в протоколах ожидаемый уровень поддержки решений начальства. Протокол же 1-й конференции безбожников Бронницкого уезда стал в этом отношении полной неожиданностью. Если даже после редактирования он отражал фактический провал антирелигиозной работы в уезде, то остается только догадываться, как все обстояло на самом деле [5, с. 110].

Конференция началась с доклада руководителя уездного Совета общества безбожников, уездного уполномоченного, члена РКП, политработника тов. Смирнова. Его выступление состояло из двух частей, первая из которых – «Цели и задачи общества Безбожников» – была короткой и довольно формальной². Докладчик отметил, что цели Общества – насадить в народе понимание вредности религии и Бога, научить народ «правильно понимать и точно осознавать все жизненные проявления». Общество безбожников должно стать рассадником нового быта, основанного на марксистском материалистическом сознании. Подобные рассуждения в те годы звучали постоянно со всех трибун, и ничего нового политработник Смирнов не сообщил.

Более содержательной оказалась вторая часть его выступления, в которой он рассказал собравшимся о том, как идет антирелигиозная работа в уезде. Выяснилось, что идея организации Общества была выдвинута Московским комитетом партии в начале 1924 г., и тогда же по уездам были созданы институты уполномоченных Общества безбожников. Руководить Бронницким отделением назначили его, Смирнова. Можно было бы предположить, что доклад руководителя Общества безбожников станет перечислением достигнутых за полтора года успехов, однако тон сообщения политработника был далек от оптимизма: «Как уполномоченным, мною произведено работы относительно немного. Причин к этому порядочно: 1) Замещение ряда работ по другим обязанностям, 2) Переезд из Бронниц в Раменское помешал в работе не мало, 3) С января по апрель мес. был отозван от УКОМа Партии и т. д. Важно, что ячейки, как партийные, так и комсомольские, мало уделяли времени работе общества. Отсутствие антирелигиозных пропаганд, недостаток и даже отсутствие антирелигиозных пропагандистов, отсутствие средств, аппарата, все это решительным образом не давало возможности широко организовать Общества и повести регулярную работу. Прошлой весной, а затем и осенью, вместе с Агитотделом я наметил 10 пунктов, где, по моим соображениям, нужно было бы организовать Общества Безбожников. Весной 24 года было организовано 5 отделений, или ячеек, но ни одно из них до настоящего времени не дожило»³.

Доклад политработника выглядел неуклюжей попыткой оправдать срыв порученной работы. По его

логике виноватыми были все: партийцы, комсомольцы, пропагандисты, даже его переезд из Бронниц в Раменское – только не он сам. Затем Смирнов отошел от официального тона доклада: «Помню, первое открытое собрание безбожников в селе Синьково Софьинской волости, на котором была поставлена лекция «Наука и Религия», собрало аудиторию весьма значительную. Аудитория разбилась на два лагеря и живо интересовала слушателей, затем там работа замерла и совсем остановилась, в ячейке было 9 человек, и все беспартийные. Причина остановки работы такова: ячейка Партии мало уделила внимания безбожной работе, а у беспартийных мало хватило заряда, да еще был там в Обществе Безбожников один учитель, который считал себя безбожником, но имел одну слабость. Этой слабостью был его бас, которым он по временам читал в церкви апостола и воздавал хвалу богу. Это только один из примеров развала пяти ячеек безбожников. Затем, Загорновская ячейка насчитывала 15 человек, но жила и работала несколько месяцев. Там ставились антирелигиозные доклады, посылались докладчики от шефа, но в конце концов ячейка развалилась и там. Организовать Общество Безбожников взялись и в Рождественской волости два учителя и две учительницы, но сделать они ничего там не смогли, так осталось это только хорошим порывом. В Ашитковской волости по инициативе учителя также была организована ячейка безбожников, но учитель был переброшен в другие места, и ячейка работать перестала»⁴.

Обрисовав такую безрадостную картину, уполномоченный Смирнов перешел к положению дел в настоящее время и сообщил, что «сейчас у нас имеется 6 отделений, из которых 3 отделения существуют юридически и имеют на руках билеты. 3, как вновь организованные, но все они еще в целом находятся в стадии организации. Но работы их не видно, и надо думать, что летом работы их и не увидим. Но успокаиваться на этом нельзя, так как у нас летом очень много будет праздников, связанных с крестьянством, которые обществам нужно использовать и на месте. Стоять невозможно. Это положение будет предлогом к распаду обществ. Углубление же и сосредоточение работы мы можем начать не ранее осени»⁵.

Таким образом, членам конференции стало очевидным, что работа по организации Общества безбожников в Бронницком уезде провалена, несмотря на то, что напоследок руководитель местного Общества безбожников Смирнов сделал последнюю попытку оправдаться: «За время существования моего уполномоченным созывалось несколько раз совещание уездных уполномоченных. Я мог быть лишь на одном последнем, на котором из доклада с мест выяснилось, что такое же болезненное состояние переживают и другие уезды, указывалось на целый ряд недостатков в работе общества». То есть, по словам Смирнова, и в других уездах Московской губернии люди не приняли организуемое властью безбожное движение. Это замечание представляется важным, так как показывает, что обстоятельства, сложившиеся с развитием Общества безбожников в Бронницком уезде, характерны и для губернии в целом, что позволяет говорить об общей тенденции.

Заканчивать доклад на такой печальной ноте было невозможно, и профессиональный политработник за-

ключил, что «главнейшая причина неуспеха организации Общества безбожников» кроется в том, «что наша антирелигиозная литература не годится для крестьянина, в ней нет достаточного подхода к условиям крестьянского быта. Но нужно думать, что с оформлением нашей организации и созданием уездного центра, наша работа оживится!»⁶.

После доклада уполномоченного Бронницкая конференция общества безбожников продолжилась. В прениях активно выступали представители волостных ячеек, причем тон их выступлений явно диссонировал с содержанием. С одной стороны, ораторы заявляли о важности борьбы с религией, с другой же – отмечали отсутствие всякой поддержки со стороны населения. Не было ни одного человека, отрапортовавшего о росте антирелигиозных настроений в своей волости. Например, некто Гордынский из Быкова сообщил, что у них «воспитательная работа начала вестись с осени 24 года, день безбожника – пятница. Работа с населением затруднена тем, что в их волости, в частности в окружности общества, население по своему складу мещанское – мелкобуржуазное (дачевладельцы и т. п.) и посещает кружки только молодежь, отношения населения к о-ву нужно желать много лучшего. Проведение кампании лишено красочности, как, например, compassа, рождество (так в тексте. – В.Н.), планы проведения кампании приходят с запозданиями»⁷.

Не лучше дело обстояло и на фабрике «Красное Знамя», от которой выступил тов. Волохов: «У нас день безбожника среда, и рабочие обществом интересовались, при докладчике из МК собирались до 500–700 человек. Но затем докладчики из МК несколько раз собрания не посещали, и рабочие нашу среду посещают, составляя аудиторию в 30–40 человек. В последнее время общество на фабрике распадается». На фабрике «им. Октябрьской революции», как отметил тов. Автократов, «мало участие ячеек РКП в работе антирелигиозной пропаганды, на фабрике антирелигиозные силы есть, но нет организационной постановки и правильной регулярной работы. Поболее бы антирелигиозной обрядности, которая могла бы больше привлечь рабочих». А некто Марков признал, что «снабжение литературой ячейки необходимо скорее, а то без научных книжек очень трудно отвечать на вопросы крестьян»⁸.

По итогам работы Конференция приняла резолюцию, замечательную не только своей риторикой, но и стилем:

1. «Общество безбожников должно сыграть в деле перевоспитания и воспитания молодежи исключительную роль, как одно из первых средств для укрепления материалистического понимания нашего быта.

2. Отмечая громадное значение и важность успешности борьбы с церковным поповским дурманом и окоренившимися в народе религиозными установлениями, окончательная победа над чем сбросит одну из больших половины костности жизненных понятий нашего быта, поэтому конференция призывает все отделения общества теснее сплотить свои ряды по организации общества и на работе по разъяснению населению вредности для трудящихся надежды и упования на бога. Пусть с упованием и надеждой молятся богу те, кому дорого восстановление утвержденной богом монархии, трудящимся незачем воздымать руки горе об укреплении

постановленной ими Советской власти, она в этом не нуждается, ей довольно и одной поддержки трудящихся рабочих и крестьян и их крепкого союза.

3. Отделениям о-ва главным образом необходимо более интенсивнее приводить свою работу над воспитанием молодняка в духе материалистического – безбожного понимания окружающего их быта и природы, как менее, или совсем еще не зараженных религиозными предрассудками и предрассудками старого быта.

4. Считать работу общества как работу должную проводить наряду с партработой, внося оживление в работу тесной спайкой, расширением и углублением постановки работы среди населения.

5. Просить УКОМ РКП дать ячейкам директиву, направленную на ликвидацию в ячейках наплевательства на работу отделений безбожников и на втягивание в работу отделений всех партийцев, могущих вести антирелигиозную работу.

6. Обратить внимание отделений на своевременную уплату членами общества членских взносов.

7. Внести пожелание, чтобы не было ни одного члена об-ва, не выписывающего какой-либо газеты или журнала «Безбожник».

8. Улучшить постановку работы со стенгазетой – держать тесную связь с уездным центром.

9. Новому составу уездного Совета усилить руководство работой отделений на местах. В основу плана работы Усовета положить следующие основные моменты:

а) Усиление воспитательной работы среди членов общества.

б) Содействие в проведении антирелигиозных кампаний и кампаний по новому быту.

в) Дальнейшее более смелое вовлечение в члены общества рабочих и крестьян.

10. Изыскать возможность в получении антирелигиозной бесплатной литературы, книг и диапозитивов из МК для снабжения отделений общества.

11. Добиться, чтобы в каждой волости при Волизде-читальне было создано отделение общества безбожников.

12. Поставить в задачу Усовета добиться посылки в Москву для занятий в семинарии своих ребят и изыскать возможность устройства в уезде кружка для подготовки пропагандистов-антирелигиозников»⁹.

В дальнейшем вся история существования Общества безбожников, а затем и Союза воинствующих безбожников в Бронницком уезде и Раменском районе представляет собой череду пленумов, конференций, заседаний и собраний, на которых произносились пламенные, но совершенно одинаковые речи о религиозном дурмане и необходимости борьбы с ним. Безбожники наперебой уверяли себя и слушателей в важности своей миссии, но тут же непременно сетовали на непреодолимые трудности, возникающие на их пути. Жители городов и деревень Раменского района не спешили записываться в безбожники, а уж если их туда загоняли «кнутом и пряником», не проявляли никакой инициативы, а при малейшей возможности переставали появляться на собраниях Общества, что предельно отрицательно образом сказывалось на отчетах, которые регулярно должны были отсылаться в вышестоящие инстанции.

Районным коммунистам оставалось повторять

на каждом собрании: «В части антирелигиозной пропаганды и агитационной работы необходимо усилить антирелигиозную работу, оживляя деятельность Союза безбожников, использовать летние религиозные праздники для усиления антирелигиозной работы в деревне»¹⁰. Это в 1926 г., а вот выдержка из протокола партийной конференции уже 1928 г.: «Сделать решительный сдвиг в антирелигиозной пропаганде, как наиболее легальной области работы анти-советских элементов, в связи с усилением деятельности религиозников и сектантов с общим оживлением кулачества, отметив общее ослабление этой работы. Ячейкам включить в планы работ антирелигиозную пропаганду, оживление волсоветов «Безбожник», закрепление кадра и выделение товарищей в порядке нагрузки. Уездному совету созвать широкое совещание. В летний период провести курсы с более тщательным подбором с мест и подготовкой Усовета «Безбожник»¹¹.

Любая инициатива властей, направленная на отвращение населения от Церкви, встречала глухое неповиновение. Очередным этапом антицерковной политики стало принятие президиумом ВЦИК в апреле 1929 г. Постановления «О религиозных объединениях», призванного усилить прессинг на верующих [4, с. 368]. Публикация документа породила новый всплеск активности в антирелигиозной работе. Кроме того, в июле 1929 г. прошел II съезд СВБ, определивший дальнейшие действия. Так, осенью 1929 г. в который уже раз усилия большевистских идеологов были направлены на организацию антирождественской кампании, на сей раз существенно отличавшейся от прежних карнавалеских акций. В рамках «нового антирелигиозного наступления» 17 ноября 1929 г. Культотдел Московского губернского Совета Профсоюзов разослал по всем областным и окружным отделениям следующий документ:

«Мероприятия по проведению антирождественской кампании.

1) Антирождественская кампания должна быть самым тесным образом увязана с антирелигиозным наступлением, проводимым Ц.С. СВБ и Ц.К. ВЛКСМ, и проводиться с 1 декабря 29 г. по 15 января 30 г. в Москве и по 20 января – в округах.

2) Провести массовую агитационную работу против попов, сектантов, за закрытие церквей и изъятие колоколов, разоблачая контрреволюционную, реакционную роль религии и конкретную контрреволюционную деятельность религиозных групп, за вовлечение в СВБ и в антирелигиозную учебу широких рабочих масс, поставить антирелигиозную работу СВБ профсоюзам, общественным организациям и на предприятиях на должную высоту.

3) Сосредоточить внимание рабочих на задачах социалистического строительства, культурной революции и нового быта, провести широкую агитацию за непрерывную производственную работу.

4) Провести массовую проработку решений 2-го всесоюзного съезда и 1-й областной конференции СВБ, а также 1-го областного съезда профсоюзов в части антирелигиозной работы.

5) Провести и подвести итоги участия ячеек СВБ в социалистическом соревновании на предприятиях и организации социалистического соревнования в антирелигиозной работе.

б) В клубах и красных уголках, общежитиях, казармах провести ряд антирелигиозных докладов с диапозитивами и кино-фильмами на темы:

а) социалистическое строительство и легенда о христе (так в тексте. – *В.Н.*);

б) религия – тормоз пятилетки;

в) значение непрерывной производственной недели в промышленности и в особенности в рабочем быту;

г) старый и новый быт;

д) религия как тормоз культурной революции;

е) переустройство сельского хозяйства и реакционная роль религии;

ж) религиозное и безбожное воспитание;

з) задачи профсоюзов на антирелигиозном фронте;

и) попы и сектанты – подрывники обороноспособности СССР;

к) классовая сущность шовинизма и антисемитизма;

л) задачи СВБ и антирелигиозная учеба;

м) соцсоревнование и антирелигиозная работа

7) Особое внимание необходимо обратить на проведение антирелигиозной кампании в рабочих поселках, спальнях, общежитиях, столовых, чайных и т. п.

8) Силами ИЗО и фото-кружков организовать передвижные выставки, используя материал журналов «Безбожник», «Безбожник у станка», «Деревенский Безбожник» и местный материал из жизни предприятия и жизни рабочих» [3, с. 159].

Приведенный текст обнаруживает существенное отличие антирождественской кампании 1929–1930 гг. от издевательски-карнавалеских мероприятий, которые рекомендовалось проводить в святые для каждого христианина дни. Ушли в прошлое шутовские пародии на крестные ходы, церковные таинства и обряды [1; 8]. Теперь антирелигиозная работа становится более упорядоченной, систематической и суровой. Борьба с религией переносится в плоскость политическую, а деятельность всех священников и верующих прямо называется контрреволюционной. Согласно документу, «попы не только тормозят развитие народного хозяйства во всех сферах, но и представляют прямую угрозу обороноспособности страны», то есть всем ее жителям. Таким образом, обществу дается недвусмысленный сигнал: Церковь опасна, время, когда церковников высмеивали, прошло, настало время активной борьбы. Именно эту, главную мысль директивы и следовало донести до граждан СССР «в рабочих поселках, спальнях, общежитиях, столовых, чайных и т. п.»

Ни в одном из документов автору не удалось обнаружить текста, который бы свидетельствовал о том, что антирелигиозная работа в Подмосковье признавалась удовлетворительной. Напротив, даже если для того, чтобы как-то сгладить ее неутешительные результаты, местным коммунистам приходилось включать в отчеты и протоколы бодрые формулировки, за ними непременно следовала констатация почти полной беспомощности властей в борьбе за настроения масс. В 1935 г. на заседании Раменского бюро ВКП(б) антирелигиозную работу оценивают, уже не сглаживая острых углов: «Отметить, что антирелигиозная работа в районе поставлена неудовлетворительно, в результате отсутствия внимания к ней со стороны партийных, комсомольских и профессиональных организаций, как низовых, так и районных. Считать совершенно нетерпимым примиренческое от-

ношение парткомов, парторганизации к фактам активной деятельности сектантских элементов в районе». И здесь же выясняется, что Союз воинствующих безбожников в районе вообще распался: «Признать, что и со стороны РК ВКП(б) не было уделено достаточного внимания организации антирелигиозной работы в районе, в результате чего районный совет союза воинствующих безбожников распался»¹².

Но раменские коммунисты не сдавались и постоянно предпринимали попытки возродить это нежизнеспособное образование:

«Бюро РК ВКП(б) постановляет:

1. Образовать организационную комиссию районного Совета Союза ВБ...

2. Поручить оргкомиссии:

а) оформить низовые ячейки СВБ на предприятиях, в совхозах в колхозах, в учреждениях.

б) организовать перерегистрацию членов СВБ в районе и снабдить низовые ячейки членскими билетами и марками.

в) провести собрания, конференции на местах, для выборов делегатов на районную конференцию СВБ.

г) подготовить и провести в сентябре районную конф. СВБ с повесткой дня:

- задачи СВБ,
- выборы районного Совета СВБ,
- выборы Рев. комиссии.

3. Обязать секретарей, парткомы и партторгов... организовать и провести перерегистрацию старых членов СВБ и вербовку новых, собрать их общие собрания, разъяснить исключительную важность антирелигиозной работы и произвести выборы в бюро ячеек, поработать с ними план работы и оказать повседневную помощь в их реализации.

4. Предложить обсудить на расширенном пленуме вопросы участия профсоюзов в антирелигиозной работе и наметить конкретные мероприятия, обеспечивающие ее широкий размах.

5. Предложить парткомам, правлениям колхозов, сельсоветам, клубам, школам, библиотекам, избирательным и школьным уголкам корпусов и колхозов обязательно иметь для общего пользования журналы «Антирелигиозник» и «Безбожник». Проверку и ответственность за это возложить на организации, руководящие этими культурными учреждениями.

6. Обязать «Союзпечать»... развернуть подписку на журналы «Антирелигиозник» и «Безбожник» среди рабочих и колхозников. Парторганизациям оказать в этом всемерную помощь и содействие.

7. Предложить парткомам, парторганизациям предприятий, колхозов, совхозов, учреждений систематически проводить беседы и лекции среди рабочих и колхозников на антирелигиозные темы, привлекая в качестве лекторов и беседчиков партактив и педагогов школ.

8. Организовать цикл лекций на антирелигиозные темы для партактива района.

Бюро РК ВКП(б) предупреждает секретарей парткомов и партторгов от недооценки важности и необходимости антирелигиозной работы, являющейся составной частью партийной пропаганды»¹³.

Как видно из приведенного текста, ничего нового власти придумать не могли: опять разъяснять исключи-

тельную важность, опять развернуть подписку, опять говорить о необходимости антирелигиозной пропаганды. В 1935 г. Раменский районный Совет СВБ был упразднен, но уже в феврале 1937 г. вместо Совета СВБ создается Оргбюро СВБ. Однако безбожному движению это не помогло, свидетельством чему является протокол майского 1937 г. заседания Раменского РК ВКП(б):

«Протокол № 3 заседания бюро Раменского РК ВКП(б) от 25.05.37.

О выполнении решений райпартконференции об антирелигиозной работе на ф-ке «Красное знамя».

Решения райпартконференции ... не выполняются. До сих пор не созданы организации Союза Воинствующих Безбожников, не проводится систематически антирелигиозных бесед, докладов, лекций»¹⁴. Однако никаких принципиально новых мер для исправления ситуации не предлагается: «В период первой половины июня месяца создать организации Союза Воинствующих Безбожников в каждой смене по цехам, в паросиловом хозяйстве, управлении, коммунальном отделе, детских учреждениях. Среди пенсионеров, обеспечив в их работе упорное кропотливое разъяснение классовой сущности религии, разоблачение фактов классово-враждебных вылазок церковников не только на собраниях работающих, но и отдельными рабочими, служащими, пенсионерами... Парткому необходимо выделить группу подготовленных коммунистов для ведения антирелигиозной пропаганды и агитации, систематически их инструктировать, обеспечить антирелигиозной литературой»¹⁵.

Проблемы были налицо не только в городе Раменское, такая же безрадостная для властей картина наблюдалась по всему району. Например, в Гжельской округе, о чем и докладывают на заседании бюро Раменского райкома:

«О выполнении решений райпартконференции об антирелигиозной работе на Кузьевском фарфоровом заводе.

При оживлении работы попов Игнатьевских и Карповской церковью парторганизация Кузьевского завода, несмотря на специальные указания бюро Райкома... вопросам антирелигиозной работы достаточного внимания не уделяя, следствием чего явилось... что Оргбюро СВБ (Руднев и Косырев) ограничилось формальным проведением записи в члены СВБ. При наличии 30-ти записавшихся в СВБ ячейка до сих пор не организована и воспитательной работы с ними не ведется»¹⁶.

И опять никаких новых решений: «Исходя из этого, бюро РК ВКП(б) постановляет: Обязать партком Кузьевского з-да обеспечить глубокую разъяснительную работу о значении Союза Воинствующих Безбожников, и к 5-му июня 1937 г. закончить организацию ячейки СВБ... Систематически разъяснять классовую сущность религии, разоблачая на конкретных фактах классовую буржуазную роль церкви... Для подготовки актива и повышения знаний беседчиков организовать при ячейке СВБ антирелигиозный кружок по программам, рекомендованным Центральным Советом СВБ»¹⁷.

Районные партконференции проводились в Раменском ежегодно, как правило, в мае. Почти на каждой из них раздавались голоса, свидетельствующие о провале антирелигиозной работы. В качестве примера можно процитировать выступление на 7-й Раменской

партийной конференции в 1938 г. представителя Быковской аэроэскадрильи: «Здесь мы мало говорили об антирелигиозной работе. Она проводится от случая к случаю. Например: в Быкове в дни пасхи (так в тексте. – В.Н.) все должно было бы быть мобилизовано, но мы видели только одно: пришла молодежь, переписалась, разбила стекла и ушла. Это не антирелигиозная работа. Если мы так будем и дальше вести работу с молодежью, она от нас стоять будет дальше и на нее влиять будут остальные настроения»¹⁸. Очевидно, что оратор сетует не на тех молодых людей, которые пришли в Пасхальные дни в храм, а на легкомысленное поведение молодежи, которая в пьяном виде заявила на организованное местными властями кощунственное представление.

В 1939 г. перед Раменским горкомом отчитывался председатель районного Союза воинствующих безбожников. Можно предположить, что отчет был настолько формальным, что его даже не подшили к протоколу. Сохранилось лишь решение, принятое в связи фактами, в нем изложенными: «...Бюро ГК отмечает полное бездействие Райсовета СВБ и в частности его председателя т. Сулова в деле организации ячеек СВБ и развертывания антирелигиозной пропаганды в районе. За 1938 год и 6 мес. 1939 г. СВБ ни разу не собрался. За 1939 год не поступило от первичных организаций СВБ ни одной копейки членских взносов. Райсовет СВБ не имеет связи с первичными организациями, в результате не знает точно, где есть ячейки и сколько в них членов. Делопроизводство не ведется, учет отсутствует»¹⁹. В который раз протокол свидетельствует об отсутствии какой-либо деятельности СВБ: за полтора года его актив ни разу не собирался, все это время не велось документы, не поступали членские взносы. Здесь уже нечего критиковать – организации просто не существует. Горком, естественно, снимает Сулова с должности и, как можно было ожидать, постановляет «усилить меры, привлечь лучших агитаторов, провести с ними инструктаж, обращать внимание на организацию и улучшение ячеек СВБ, разоблачать враждебную работу церковно-сектантской агентуры»²⁰. То есть все, как и прежде, только в духе общей риторики времени появляется пассаж о церковно-сектантской агентуре.

Анализ документов второй половины 1930-х гг. позволяет сделать вывод, что в партийном руководстве Раменского района и всей Московской области не рассматривали Союз безбожников как реально действующий инструмент в антирелигиозной борьбе. Скорее он представлял собой некое декоративное учреждение, о котором вспоминали раз в год. Его показательно ругали, давали новые поручения, после чего опять забывали. А через год или, как в 1939 г., через полтора все повторялось снова. Но не следует забывать, что борьба с Церковью никогда не прекращалась, просто функции беспомощных воинствующих безбожников на территории Раменского района брала на себя куда более эффективно действующая организация – Раменский горком с его строгой дисциплиной и профессионально подобранными кадрами. В горкоме был организован специальный отдел пропаганды и агитации, который поставил антирелигиозную работу на научную основу с конкретными планами. Так, в декабре 1939 г. в Раменском был проведен «однодневный семинар докладчиков-антирелигиозников на тему «Классовая сущность ле-

генды о «Христе» (на сей раз с большой буквы, зато в кавычках. – В.Н.). Затем лекторская группа Раменского района провела 20 лекций на антирелигиозные темы по предприятиям и сельским советам района²¹. С отчетностью в горкоме было строго. В декабре начальник отдела пропаганды доложил, что лекция на тему «Классовая сущность Рождества» прочитана «разными докладчиками в: Лектории села Софьино, Чулково, Мячково, Пласкино, Дергаево, Кузнецово, Хрипань, Рыбаки, Карпово, Трошково, Жилино, Шилово, Дурниха, Становое, Кривцах, Удельной, Речицах, Новом селе и парткабинете ГК ВКП(б)»²².

А Союзу воинствующих безбожников отчитываться было не о чем. Последний протокол заседания Раменского Бюро горкома, в котором в очередной раз отмечается неудовлетворительная работа СВБ на антирелигиозной стезе, датирован ноябрем 1940 г.

«Бюро ГК ВКП(б) отмечает, что райсовет Союза Воинствующих безбожников с поставленными перед ним задачами развертывания антирелигиозной пропаганды не справился. В районе имеется всего 43 первичных ячейки с количеством 980 членов. Лекционная работа поставлена неудовлетворительно, имеют место срывы лекций. Члены президиума Райсовета СВБ работают слабо.

Бюро ГК ВКП(б) постановляет:

Предложить отделу агитации и пропаганды горкома и Райсовету СВБ составить план антирелигиозной работы на зимний период, и в ближайшее время обеспечить плановое проведение антирелигиозной пропаганды в районе.

Обязать секретаря парторганизации обсудить состояние антирелигиозной работы и принять необходимые меры к организации ячеек СВБ, особенно на селе, создав на крупных предприятиях Советы СВБ.

Заслушать на бюро горкома отчеты секретарей парторганизаций фабрик «Красное знамя», «им. Володарского», колхоза им. Тельмана и Синьковского сельсовета о состоянии антирелигиозной пропаганды.

Предложить ГК ВЛКСМ обсудить вопрос об антирелигиозной работе и участии в ней комсомольских организаций на местах.

Редакции газеты «Авангард» и многотиражкам шире освещать вопросы антирелигиозной пропаганды, разоблачая антинародную роль церковников»²³.

Таким образом, можно сделать вывод, что, несмотря на массивную антирелигиозную пропаганду, преследования священников, служащих в храмах, и простых верующих, закрытие и снос храмов и, что греха таить, массовый отход советских граждан от Церкви, членство в Союзе воинствующих безбожников и участие в его мероприятиях вызывало внутреннее отторжение у самых разных людей, вне зависимости от их религиозных убеждений [5, с. 129].

Приведенные документы свидетельствуют, как напряженно в течение более чем пятнадцати лет власть старалась заставить организовать антирелигиозную работу среди населения силами самого населения, но раз за разом терпела поражение, в чем сама же признавалась на страницах бесконечных протоколов. Через полгода начнется война и деятельность СВБ сойдет на нет, сначала сама собой, а в 1947 г. – официально, после чего он войдет в состав Всесоюзного общества «Знание».

Примечания (Endnotes)

1. Центральный государственный архив г. Москвы. Отдел хранения документов общественно-политической истории Москвы (Далее: ЦГА г. Москвы. ОХДОПИМ). Ф. 1581. Оп. 1. Д. 128. Л. 8.
2. ЦГА г. Москвы. ОХДОПИМ. Ф. 1581. Оп. 1. Д. 124. Л. 8.
3. Там же. Л. 8 об.
4. Там же.
5. Там же. Л. 9.
6. Там же.
7. Там же.
8. Там же. Л. 9 об.
9. Там же.
10. ЦГА г. Москвы. ОХДОПИМ. Ф. 1581. Оп. 1. Д. 135. Л. 51.
11. ЦГА г. Москвы. ОХДОПИМ. Ф. 1581. Оп. 1. Д. 151. Л. 3.
12. ЦГА г. Москвы ОХДОПИМ. Ф. 145. Оп. 1. Д. 61. Л. 37.
13. Там же. Л. 37 об.
14. ЦГА г. Москвы ОХДОПИМ. Ф. 145. Оп. 1. Д. 84. Л. 124.
15. Там же.
16. Там же. Л. 125.
17. Там же.
18. ЦГА г. Москвы. ОХДОПИМ. Ф. 145. Оп. 1. Д. 93. Л. 23.
19. ЦГА г. Москвы. ОХДОПИМ. Ф. 145. Оп. 1. Д. 110. Л. 158.
20. Там же.
21. ЦГА г. Москвы. ОХДОПИМ. Ф. 145. Оп. 1. Д. 113. Л. 38.
22. Там же. Л. 64.
23. ЦГА г. Москвы ОХДОПИМ. Ф. 145. Оп. 1. Д. 124. Л. 85 об.

Библиографический список

1. *Барышева Е.В.* Мифологизация истории в праздничных мероприятиях 1920–1930-х гг. // Вестник архивиста. 2020. № 1. С. 180–193.
2. *Брадилева Ю.П.* Антирелигиозная пропаганда на Европейском севере России по материалам журналов «Антирелигиозник» и «Безбожник» (1925–1941) // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. 2011. № 3. С. 42–49.
3. *Вайнтрауб Л.Р.* Собор святого Архангела Михаила в Бронницах. Бронницы, 2005. 215 с.
4. *Митрофанов Георгий, прот.* Очерки по истории Русской Православной Церкви XX века. Церковь в гонении. Церковь в пленении. Москва: Практика, 2021. 528 с.
5. *Никонов В.В., Ушатова Н.П.* За Христа претерпевшие. Церковь и политические репрессии 1920–1950-х гг. на территории Раменского района Московской области. Т. 1. Раменская волость. Гжель: ГГУ, 2016. 616 с.
6. *Новоселов А.Л., Сальникова А.А.* «Поп с кулаком сварганил чудо»: Антирелигиозная пропаганда на страницах журнала «Юные безбожники» // Современная научная мысль. 2020. № 2. С. 80–86.
7. *Стрелец Н.Ю.* Возникновение и деятельность Союза воинствующих безбожников в 1920–1940 годы в Оренбургской области // Вестник ОГУ. 2012. № 7. С. 164–170.
8. *Шмелев С.А.* Красное «комсомольское рождество» и проблема формирования нового быта в начале 1920-х гг. // Известия Самарского научного центра РАН. 2015. № 3. С. 92–99.
9. *Яшина М.А.* Роль «Союза безбожников в антирелигиозной политике советского государства в 1920–1930-е гг.» // Известия АлтГУ. 2013. № 4. С. 104–108.

References

1. *Barysheva E.V.* Mythologization of history in festive events of the 1920s-1930s. // Bulletin of the Archivist. 2020. No. 1. Pp. 180–193.
2. *Bradileva Yu.P.* Antireligious propaganda in the European North of Russia based on the materials of the magazines “Antireligious” and “Atheist” (1925–1941) // Bulletin of St. Petersburg University. History. 2011. No. 3. Pp. 42–49.
3. *Weintraub L.R.* Cathedral of the Holy Archangel Michael in Bronnitsy. Bronnitsy, 2005. 215 p.
4. *Mitrofanov George, prot.* Essays on the history of the Russian Orthodox Church of the twentieth century. The Church is being persecuted. The Church is in captivity. Moscow: Praktika, 2021. 528 p.
5. *Nikonov V.V., Ushatova N.P.* Those who suffered for Christ. The Church and political repressions of the 1920s–1950s on the territory of the Ramensky district of the Moscow region. Vol. 1. Ramenskaya volost. Gzhel: GSU, 2016. 616 p.
6. *Novoselov A.L., Salnikova A.A.* “A priest with a fist cooked up a miracle”: Anti-religious propaganda on the pages of the magazine “Young atheists” // Modern scientific thought. 2020. No. 2. Pp. 80–86.
7. *Strelets N.Yu.* The emergence and activity of the Union of militant atheists in the 1920-1940 years in the Orenburg region // Bulletin of OSU. 2012. No. 7. Pp. 164–170.
8. *Shmelev S.A.* Krasnoe “Komsomol Christmas” and the problem of forming a new way of life in the early 1920s. // Izvestiya Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. 2015. No. 3. Pp. 92–99.
9. *Yashina M.A.* The role of the “Union of Atheists in antireligious politics the Soviet state in the 1920s–1930s”. // Izvestiya AltGU. 2013. No. 4. Pp. 104–108.

УДК 94 (47+57) «1812»

UDC 94 (47+57) «1812»

ПАНТЕЛЕЕВА Е.В.

кандидат философских наук, доцент, кафедра истории и культурологии, Санкт-Петербургский государственный морской технический университет

E-mail: history@smtu.ru

ЧЕПЕЛЬ А.И.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра истории и культурологии, Санкт-Петербургский государственный морской технический университет

E-mail: achepel@mail.ru

PANTELEEVA E.V.

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of History and Cultural Studies, State Marine Technical University of St.Petersburg

E-mail: history@smtu.ru

CHEPEL' A.I.

Candidate of History, Associate Professor, Department of History and Cultural Studies, State Marine Technical University of St.Petersburg

E-mail: achepel@mail.ru

УЧАСТИЕ РУССКИХ ЖЕНЩИН В ВООРУЖЕННОЙ БОРЬБЕ ВО ВРЕМЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 1812 ГОДА

PARTICIPATION OF RUSSIAN WOMEN IN ARMED STRUGGLE DURING THE PATRIOTIC WAR OF 1812

В статье рассматривается проблема участия русских женщин в вооруженной борьбе с врагом в период Отечественной войны 1812 года. Авторы показывают, что в вооруженном противостоянии участвовали женщины разных сословных групп. В некоторых случаях военное дело становилось для женщин смыслом существования, вытесняя из жизни другие интересы.

Ключевые слова: Отечественная война 1812 года, «кавалерист-девица» Надежда Дурова, «старостиха» Василиса Кожина, крестьянка Феодора Миронова, кружевница Прасковья.

The article deals with the problem of participation of Russian women in the armed struggle against the enemy during the Patriotic War of 1812. The authors show that women of different class groups participated in the armed confrontation. In some cases, military affairs became the meaning of existence for the women, ousting other interests from life.

Keywords: the Patriotic War of 1812, the «cavalry girl» Nadezhda Durova, the «headman woman» Vasilisa Kozhina, the peasant woman Feodora Mironova, lace maker Praskovya.

Отечественная война 1812 г. как крупнейшее событие не только российской, но и мировой истории начала XIX в., была и остается одной из самых популярных тем в российской историографии. Правда, в первое столетие после окончания войны разрабатывалась практически чисто военная сторона темы, что, в общем-то, естественно для начального этапа ее изучения. Лишь к 100-летию юбилею войны 1812 г. вышел 7-томный коллективный труд «Отечественная война и русское общество», где впервые уже на научной основе, с критическим переосмыслением предыдущей официально-патриотической концепции был рассмотрен самый широкий спектр узловых проблем и более локальных вопросов истории России эпохи 1812 г. Данная тенденция, продолжившаяся в определенной мере и в советский (начиная с конца 1950-х гг.) период изучения темы, стала ведущей в постсоветской историографии. При этом для последнего десятилетия характерно усиление внимания к различным аспектам социальной истории войны. В частности, получают всестороннее освещение на общероссийском и региональных уровнях вопросы отношения различных сословий российского общества к войне, их вклада в общую победу над врагом. Всё меньше остается незаполненных ниш освоения этой обширнейшей темы.

В то же время до сих пор нет специального обобщающего исследования, посвященного теме участия русских женщин в Отечественной войне 1812 г., хотя

отдельным героическим представительницам женского пола уделено определенное внимание как в обобщающих работах по истории войны 1812 г., так и в отдельных публикациях, главным образом беллетристического характера. Между тем, это еще одна, пусть не самая крупная, грань истории Отечественной войны 1812 г. В настоящей статье предпринята попытка на основе изучения и обобщения данных различных источников и исследовательской литературы проанализировать участие женщин в вооруженном противостоянии с врагом в Отечественной войне 1812 г.

В данном отношении, вне всякого сомнения, первое место в ряду героических женщин 1812 г. по праву принадлежит Надежде Александровне Дуровой. Основные события ее биографии общеизвестны – из ее собственных «Записок кавалерист-девицы», а также из публикаций [3, 8, 10, 11].

Н.А. Дурова родилась в 1783 г. в семье отставного гусарского ротмистра А.В. Дурова. С детства она вместе с отцом часто переезжала с места на место, а ее воспитанием занимались гусары. Первой игрушкой стал пистолет, а любимыми занятиями – стрельба из лука и езда верхом. В 18 лет (в 1801 г.) Надежда вышла замуж – характерно, что в своих «Записках» она умолчала об этом факте, как и о факте рождения у нее ребенка. Через несколько лет, бросив мужа, Дурова вернулась к родителям, а затем покинула и родительский дом. В 1806 г. эта незаурядная женщина присоединилась к казачьему пол-

ку, а через некоторое время завербовалась в регулярные войска, в уланский полк как рядовой Александр Соколов. Во время прусских походов Дурова, наравне с мужчинами, отважно сражалась. В битве при Гуттштадте она спасла офицера, за что впоследствии была удостоена Георгиевского креста, полученного от самого императора. Солдатским Георгиевским крестом, учрежденным в 1807 г., награждались представители низших чинов, проявивших храбрость в бою. На солдатском «Георгии» с 1809 г. гравировался порядковый номер, согласно которому награжденный попадал в «вечный список георгиевских кавалеров». Н.А. Дуровой был присвоен номер 5723 [9, с. 108.].

31 декабря 1807 г. Н.А. Дурова была удостоена аудиенции у императора Александра I, до которого дошли слухи, что улан Соколов – женщина. Узнав правду, император был восхищен патриотизмом, проявленным Дуровой, и разрешил ей продолжать службу под именем Александрова Александра Андреевича, которого произвели в офицеры и зачислили в Мариупольский гусарский полк. Под этим именем она принимала участие в боевых действиях Отечественной войны 1812 г. После Бородинского сражения, в котором она получила контузию, Дурову назначили ординарцем М.И. Кутузова. Что корнет Александров – женщина, доподлинно знали только несколько человек, в их числе император Александр I и М.И. Кутузов. Среди остальных ходили только слухи, будоражившие любопытство.

Уступив уговорам отца, в 1816 г. Н. Дурова вышла в отставку в чине штаб-ротмистра, после чего занялась литературной деятельностью. Во время походов она вела записки, наподобие дневника. Этими автобиографическими записками заинтересовался А.С. Пушкин и даже частично опубликовал их в журнале «Современник» в 1836 г., после чего записки стали выходить отдельными изданиями [9, с. 3].

Занимаясь подготовкой записок к публикации, А.С. Пушкин поднял волновавший общество вопрос: что побудило молодую дворянку оставить отческий дом и отправиться наравне с мужчинами на войну? Ответ на этот вопрос, на наш взгляд, кроется в самой личности Дуровой, которую формировало и время, и семейные отношения. Известно, что в детстве она не получила достаточно внимания и любви матери, мечтавшей о сыне, зато получила военное воспитание от отца. До самой смерти Н.А. Дурова носила мужскую одежду и требовала, даже от дочери, обращаться к ней «поручик Александров». Свои стремления и желания, побуждавшие ее к военной службе, она сама выразила словами, завершающими «Записки»: «Минувшее счастье! Слава! Опасности! Жизнь, кипящая деятельностью!.. Прощайте!». Умерла Н.А. Дурова в 1866 г. в возрасте 83 лет, похоронили ее, как она и завещала, в военном мундире и с воинскими почестями.

Кстати, Н.А. Дурова – это хоть и, пожалуй, самая известная, но не первая женщина в российской армии. Известны, по крайней мере, еще две «амазонки», которые служили и храбро воевали в регулярной армии, но также тайно, выдавая себя за мужчин. В частности, в годы правления Екатерины II 20-летняя донская казачка Татьяна Маркина, начав службу солдатом в пехотном полку, благодаря своей смелости и целеустремленности, дослужилась до чина капитана. Правда, из-за судебной

дрязги с сослуживцем капитан «Курточкин» был вынужден обратиться к самой императрице, открывшись ей, кто он на самом деле, и после медицинского освидетельствования был отправлен в отставку с пенсией. Около 15 лет служила в рядах армии Александра Тихомирова, выдававшая себя за умершего брата, внешне очень похожего на нее, командовала ротой, погибла в 1807 г., тогда и узнали правду [13, с. 87–88].

Надо сказать, что и в армии Наполеона женщины тоже были. Кроме маркитанток (т.е. мелких торговок, снабжавших солдат предметами быта и пропитанием) и прачек, действовавших вполне легально, жен и любовниц солдат и офицеров, отправившихся вслед за своими возлюбленными на войну, были женщины, которые воевали в рядах французской армии, также выдавая себя за мужчин. Исследователи пишут о четырех таких женщинах, наиболее знаменитой из которых была Мария-Тереза Фигер. Она, как и Н.А. Дурова, с детства воспитывалась в воинском духе своим дядей, лейтенантом пехотного полка. Отправившись на войну в 1793 г., он взял 19-летнюю племянницу с собой, переделав ее в мундир артиллериста. Во время наполеоновских войн она храбро сражалась при Аустерлице, принимала участие в Прусской кампании, а в 1809 г. отправилась со своим полком в Испанию, где в 1812 г. была взята в плен и отпущена на родину только в 1814 г. [30, 31].

В 1812 г., кроме Н.А. Дуровой, были и другие россиянки, которых отнюдь не военная романтика, а неумолимые жернова войны сделали невольными участницами вооруженной борьбы с неприятелем. Это простые русские крестьянки, большей частью крепостные, проживавшие на территории, оккупированной французами или непосредственно примыкавшей к театру военных действий, куда совершали свои набеги фуражиры или просто шайки мародеров из наполеоновской армии. К сожалению, вполне достоверных и документально подтвержденных сведений по данному вопросу имелось в те годы, тем более – сохранилось до наших дней очень мало. В рамках официально-патриотической концепции этой темы, как до 1917 г., так и в советский период, этот сюжет обычно изображался в патетико-героическом плане. На первом месте в ряду героических партизанок (этот термин по отношению к крестьянам употреблялся не только в советской, но нередко и в досоветской литературе) находилась «знаменитая старостиха Василиса», как ее обычно именовали, затем – «кружевница Прасковья» и далее следовали безымянные и безвестные участницы вооруженной борьбы.

Первым и долгое время единственным источником сведений по старостихе Василисе Кожинной являлся анекдот о ней, опубликованный в петербургском журнале «Сын отечества» в конце 1812 г., а через год включенный с небольшими редакционными изменениями в собрание анекдотов о 1812 г. С.И. Ушакова [28, с. 64–65]. (Вспомним, что под анекдотом в начале XIX в. понимался «небольшой устный рассказ о необычном, заслуживающем внимания случае», не обязательно смешном.) Согласно этому анекдоту (в котором, кстати, было немало несообразностей), Василиса, жена старосты одной из деревень Сычевского уезда Смоленской губернии, в его отсутствие решила сама, с небольшим конвоем ребят, отвести очередную партию пленных французов в уездный город, куда повел предыдущую

партию ее муж. Сев верхом на лошадь и, вооружившись косой, она стала строить пленников, и когда один французский офицер, раздраженный всем этим, попытался сопротивляться, немедленно убила его ударом косы по голове, пригрозив остальным, что «уж я двадцати семи таким вашим озорникам сорвала головы. Марш в город!», после чего колонна безропотно подчинилась.

О крепостной крестьянке из деревни Соколовой Смоленской губернии Прасковье, которая превратится в дальнейшем в «кружевницу Прасковью» стало известно тоже из анекдота. Во время отступления французов она подверглась нападению группы мародеров и, отражая «злое намерение» французского полковника, убила его вилами и сразу же отправила вслед еще двух солдат, находившихся рядом, после чего оставшиеся трое убежали [28, с. 159–160]. Затем, о чем известно уже по другим источникам, могучая красавица-кружевница возглавил целый партизанский отряд, который истреблял фуражиров противника, нападал на его обозы. По Е.В. Тарле, французский губернатор Смоленска А. Жомини (сам, якобы, позднее рассказывавший об этом), оправдываясь за нехватку фуража и продовольствия в городе, докладывал в ноябре 1812 г. о «неуловимой предводительнице Прасковье и ее поразительных действиях» самому Наполеону. В беллетристических изданиях «для народа» описываются, кроме того, действия «отряда Анфисы» из той же Смоленской губернии, упоминаются и некоторые другие имена отважных партизанок, но сведения эти очень сомнительны, во всяком случае, не подтверждаются никакими серьезными источниками.

Но есть одна героиня – Федора Миронова, крепостная крестьянка из деревни Погирщина Полоцкого уезда Витебской губернии, участие которой в войне 1812 г. было непосредственно связано с русской регулярной армией и документально подтверждено. Лишь в начале 1960-х гг. в Центральном военно-историческом архиве в Москве было обнаружено целое архивное дело «О награждении крестьянки Мироновой медалью», из которого следовало, что русское командование неоднократно посылало ее в занятый французами Полоцк, откуда умелая и бесстрашная разведчица, рискуя жизнью, доставляла «верные и весьма полные сведения о положении находившихся там неприятелей...» [16, с. 63]. Ее заслуги высоко оценивал генерал Е.И. Властов, начальник авангарда 1-го отдельного пехотного корпуса генерала П.Х. Витгенштейна. Вполне возможно, Ф. Миронова была не единственной такой разведчицей у русского командования, и не исключено, что какие-то сведения об их деятельности могут быть обнаружены исследователями и в будущем.

Тем не менее, именно бравый образ старостиhi Василисы достаточно быстро утвердился в общественном сознании. Ее имя появляется в исследовательских работах по истории войны 1812 г. Так, военный историк А.И. Михайловский-Данилевский, говоря об участии женщин-крестьянок в вооруженной борьбе и несколько по-иному (по одному из воспоминаний) описывая внешний облик Василисы, отмечал: «Из них сделалась известнее других, по своему ожесточению против неприятеля, старостиhi Василиса, дородная женщина с длинною французскою саблею, повешенною через плечо сверх французской шинели» [21, с. 123]. Даже

Л.Н. Толстой в своем романе-эпопее «Война и мир» уделил ей строчку: «Была старостиhi Василиса, побившая сотни французов». А в беллетристических произведениях «для народа», особенно вышедших к 100-летию войны 1812 г., фантазией авторов она превратилась уже в командира партизанского отряда и совершала различные героические подвиги [12, 20, 29]. Эта линия в дальнейшем была некритически подхвачена в советской литературе.

Но в 1992 г. в журнале «Родина» А. Ильиним-Томичем были опубликованы сенсационные архивные материалы (воспоминания), из которых следовало, что некоторые сообщения «Сына отечества», в том числе и о старостиhi Василисе, были попросту выдуманы в самой редакции, чтобы «ободрить дух народа» [14, с. 126–127]. (Добавим: не только в редакции сами выдумывали, но иногда и получали выдуманную информацию. В частности, А.Я. Булгаков прислал в редакцию, с ведома и согласия московского генерал-губернатора Ф.В. Ростопчина, полностью вымышленный им разговор французского маршала Мюрата с русским генералом Милорадовичем, который и будет опубликован в «Сыне отечества» в качестве очередного анекдота [26, с. 149].) Поэтому в последующих работах, в которых рассматривалась народная война в 1812 г., фигуру Василисы, как и женскую тему вообще, стали практически обходить молчанием. Зато в некоторых изданиях публицистического характера, претендующих на «новое прочтение» истории Отечественной войны 1812 г., образ Василисы, напротив, подробно подается, в качестве наглядного примера, как «обычная легенда, приумноженная пропагандистскими мифами» [6, с. 223–224; 7, с. 233–235].

Думается, что, несмотря на информацию А. Ильина-Томича и целый ряд других аргументов, которые можно было бы привести и которые, казалось бы, убедительно подтверждают точку зрения, что старостиhi Василиса – это выдумка, в основе анекдота о ней всё же лежит вполне реальная информация. О реальной женщине Василисе, деяния которой были, конечно, гораздо скромнее приписываемых ей, но которая, несомненно, участвовала в конвоировании пленных французов. О реальных фактах непосредственного участия женщин-крестьянок в вооруженных схватках с противником, в конвоировании захваченных в плен, свидетельствуют самые разные источники. О двух молодых «крестьянских девках» из Смоленской губернии, которые были ранены, когда защищали своих родных от французов-мародеров, убив при этом одного из них, сообщил летом 1812 г. очевидец, офицер Ф.Н. Глинка [5, с. 43–44]. В частном письме некоего Сергея Мизина от 2 октября 1812 г. тоже сообщалось, что «в Боровске две девушки убили 4-х французов и несколько дней тому назад крестьянки привели в Калугу взятых ими в плен французов» [1]. Об этой реалии войны писал императору Александру I в своей реляции от 24 октября 1812 г. главнокомандующий М.И. Кутузов: «Нередко самые женщины хитрым образом уловляли сих злодеев и наказывали смертью их покушения» [23, с. 214]. Факт участия русских женщин-крестьянок в вооруженной борьбе с захватчиками признают и считают неоспоримым не только отечественные, но и зарубежные исследователи [19, с. 298].

Жестокие реалии войны порой заставляли совершать мужественные поступки даже женщин совсем не героического склада и образа жизни. Такими героинями стали казначея Московского Новодевичьего монастыря монахиня Сарра вместе с несколькими оставшимися в монастыре монахинями. Они, рискуя жизнью, успели погасить фитили и другие источники огня, пороховые дорожки от которых вели к ящикам и бочкам с порохом, заложенным французами перед их уходом из монастыря под собор и различные монастырские строения, чем спасли прекрасный ансамбль Новодевичьего монастыря от неминуемого уничтожения [24, с. 353–354].

Все-таки, отметим, непосредственное участие женщин в вооруженной борьбе в той войне – факты единичные, исключительные; именно как экстраординарные они и воспринимались тогда современниками. В целом же, как и во все времена, женщины являлись незащитными жертвами войны. Многие и многие тысячи их не дождалась своих родных и близких или встретили увечных, оказались разоренными, лишенными жилья и имущества. Выше уже говорилось о незавидной доле крестьянок, оказавшихся в тылу наполеоновских войск. Трагичной будет и судьба женщин с французской стороны. Многие очевидцы в своих воспоминаниях описывают жуткие сцены гибели женщин из обоза отступающей французской армии, в том числе при переправе через Березину.

С изгнанием армии Наполеона из пределов России Отечественная война как таковая закончилась, хотя впереди еще будет заграничный поход русской армии. В манифесте об окончании войны Александр I «всемилоостивейше» поблагодарил все сословия. Последуют массовые награждения, но почти исключительно представителей дворянства.

Это относилось и к женщинам. Война 1812 г. стала первой, по окончании которой массово награждали и их. Прежде всего, орденом святой Екатерины были награждены придворные дамы, мужья которых особо отличились перед Отечеством. По императорскому указу от 6 февраля 1816 г. бронзовой медалью «В память Отечественной войны 1812 года» награждались старейшие женщины дворянских родов. Выдавались такие медали и вдовам офицеров, отличившихся в 1812–1814 гг., а также дамам, которые ухаживали за ранеными или делали пожертвования для раненых и увечных воинов. Всего же было изготовлено 7606 этих медалей [18]. Такой медалью, как свидетельствуют архивные документы, в уездном городе Сычевки Смоленской губ. в 1816–1818 гг. были награждены женщины, принявшие участие в организации, содержании госпиталей и уходе за ранеными (кстати, госпитальная тема практически не затронута в исследовательской литературе) [15, с. 151]. Носить эти медали полагалось на узкой ленте одного из орденов: дворянкам – на владимирской, прочим – на аннинской ленте.

Что касается крестьянского сословия, то награда для него в манифесте императора от 30 августа 1814 г. провозглашалась единственной, ставшей печально-знаменитой строкой: «Крестьяне, верный наш народ, да получит мзду свою от Бога». Вместе с тем, награждения отдельных крестьян, наиболее отличившихся в вооруженной борьбе с французами, все же происходили. В частности, по ходатайству

М.И. Кутузова и Ф.В. Ростопчина и под определенным влиянием периодической печати «высочайшим повелением» Александра I от 9 февраля 1813 г. были награждены сразу 50 героически проявивших себя крестьян Московской губернии. 23 «начальствующих» из них были удостоены знака отличия Военного ордена (солдатского Георгиевского креста 5-й степени), «прочие» – специально учрежденной для данного случая серебряной медалью «За любовь к отечеству». Оформлено это было как разовое «всемилоостивейшее пожалование» 27 поименно названным крестьянам, чтобы медаль не приобрела статуса массового награждения крепостных крестьян (и когда двое награжденных умерли, немного не дожив до самого процесса награждения в мае, то их медали были отправлены на переплавку). И крестьянские «георгии» были без номеров, чтобы их обладатели тоже не получили официального статуса [2, 18].

В Сычевском уезде еще в ноябре 1812 г. по рапорту предводителя уездного дворянства Н.М. Нахимова М.И. Кутузову и П.Н. Каверину об успехах организованного местными властями широкого партизанского движения были проведены самые крупные в ходе войны награждения крестьян. Сам Нахимов с земским исправником получили по ордену, десяти поименно названным крестьянам из сельских властей был «пожалован» знак отличия Военного ордена, «а сорока двум крестьянам назначено по пяти рублей каждому». Отличившиеся обыватели г. Сычевок тоже «получили по высочайшему повелению благоволение и по 5 руб. в награду» [22, с. 186–187, 194–195; 27, с. 14].

Документально подтвержденных сведений о каком-либо награждении В. Кожинной до настоящего времени не обнаружено, хотя на обратной стороне ее портрета, написанного, как полагают, в 1810-е гг. (он хранится ныне в Государственном историческом музее в Москве), имеется сделанная в те же годы надпись, что она – партизанка, принесла России большую пользу, за что была награждена 500 руб. и медалью 1812 года [4, с. 72]. То, что эта надпись с большой долей вероятности соответствует действительности, косвенно подтверждает документально зафиксированный факт практически такого же награждения уже упоминавшейся белорусской крепостной крестьянки Ф. Мироновой из Витебской губернии.

Хотя, надо заметить, судьба Мироновой в предшествующие награждению годы складывалась драматично. Ее хозяин после окончания войны так и не дал ей вольную, несмотря на ее просьбы, а через два года вернул Федору с двумя детьми (мужа убили французы) прежнему владельцу-генералу. Тот проиграл все имение с крепостными в карты другому помещику-генералу, который, в свою очередь, задолжал казне. И вот счастливая встреча: имение в ноябре 1815 г. приехал описывать вышедший с военной службы генерал Е.И. Властов, который хорошо запомнил храбрую разведчицу. Властов не только дал ей запечатанное в конверт с сургучной печатью «Свидетельство» с высокой оценкой ее заслуг, но и, затребовав у ее хозяина отпускную, направил Миронову в Петербург к военному министру генералу П.П. Коновницину. И Федора направилась в далекую северную столицу и в начале января 1816 г. передала властовский конверт и свою просьбу Коновницину.

Этот боевой генерал тоже проявил поразительное

для высокопоставленного сановника той эпохи человеческое участие к судьбе простой крепостной крестьянки. Он написал соответствующее отношение на имя начальника Главного штаба действующей армии, Министра двора князя П.М. Волконского с описанием героических заслуг Мироновой перед Отечеством и с просьбой доложить о ее заслугах и просьбе императору. Через неделю Коновницын получил свою записку с сухой резолюцией Волконского: «Величайше повелено дать небольшую серебряную медаль «За отличия» на анненской ленте и пятьсот рублей ассигнациями в кабинете». Сам Коновницын развернул это повеление в развернутое удостоверение-свидетельство для Мироновой: «Государь император в вознаграждение подвигов крестьянки Витебской губернии помещика Глазки Федоры Мироновой, которая... (далее шло краткое изложение ее заслуг)... всемилостивейше пожаловать ей соизволил пятьсот рублей и серебряную на Анненской ленте медаль с надписью «За полезное», которую дозволяется ей носить. Военный министр Коновницын. Февраля 4 дня 1816 года» [16].

Скорее всего, это была та категория медали «За полезное», которая предназначалась для награждения лиц разных слоев населения именно за услуги, связанные с армией (а всего Александром I, еще в декабре 1801 г., было учреждено, кроме золотых, 4 вида серебряных медалей с данной надписью). Такой медалью и тоже в 1816 г. был награжден партизан-разведчик дьячок Василий Рагузин из подмосковного села Рюхово «за подвиги его на пользу Отечества оказанные» [18].

Кроме того, вручив Мироновой медаль и деньги, Коновницын дал ей советы, как по возвращению на Витебщину организовать прошение в Сенат о даровании ей свободы. Несколько томительных лет шла бюрократическая переписка, и, наконец, 30 декабря 1819 г. Сенат постановил «даровать крестьянке Мироновой с семейством свободу за услуги, оказанные ею во время войны 1812 года» [17, с. 65–66].

С целью увековечить для потомков имена героев войны известными художниками того времени по заказу императора Александра I была написана целая галерея портретов отличившихся военачальников. Эту галерею дополнили, уже по частной инициативе и заказам, и женские портреты, в частности, кавалерственных дам. Было написано также несколько портретов Н.А. Дуровой в военной форме.

Тенденция увековечения коснулась и знаменитой старостихи Василисы. По заказу некоего поручика Орлова художником-самоучкой А. Смирновым был запечатлен внешний облик двух героев-партизан из народа: Герасима Курина (его портрет датирован 1813 г.) и Василисы Кожинной. Надписи, сделанные на обратной стороне холстов, засвидетельствовали их имена, деяния

и награды. Из надписи нам, потомкам, стала известна и фамилия старостихи – Кожина (общеизвестной эта фамилия станет лишь в 1912 г., после появления этих портретов, хранившихся в частной коллекции, на выставке в Москве, посвященной 100-летию юбилею войны 1812 года).

Образ старостихи Василисы активно тиражировался в 1813 г. в целой серии карикатур и картинок, созданных в стиле народного лубка, в основном в качестве иллюстраций к антифранцузским анекдотам из «Сына отечества», городскими художниками «для ободрения современников и в назидание потомкам». По подсчетам авторов, всего женщинам-крестьянкам, лихо расправляющимся с жалкими французами, посвящены 8 картинок, героем трех из них является Василиса, а на одной – геройствует даже ее дочь [25, с. 200–204]. Василиса стала одним из действующих лиц оперы-водевиля «Крестьяне, или встреча незваных» князя А.А. Шаховского (1814 г.). И значительно позже, в беллетристических произведениях «для народа», фантазия авторов насчет ее подвигов тоже будет безудержна. Образ Василисы появится в немом фильме «1812 год», выпущенном в 1912 г. В советские времена (в послевоенные годы) ее именем будут названы улицы – не только в Сычевке, но и в Москве, выпущена почтовая марка с ее изображением. А в современной России к 200-летию юбилею войны 1812 г. Центральным банком РФ в ее честь выпущена двухрублевая монета из серии «Полководцы и герои Отечественной войны 1812 года».

Не обделена вниманием потомков и Н.А. Дурова. В Сарапуле и Елабуге, где она проживала, ей установлены памятники. На основе ее военной судьбы периода 1812 г. советским драматургом А.К. Гладковым была написана пьеса «Давным-давно» (1941 г.), по которой позже создан ставший очень популярным музыкальный кинофильм «Гусарская баллада». В 2003 г. в Сарапуле и Елабуге состоялись две научно-практические конференции, посвященные 220-летию со дня ее рождения [10, 11], а в 2012 г. в упомянутой серии монет ЦБ РФ выпущена двухрублевая монета и с ее изображением.

Таким образом, русские женщины, в меру своих возможностей, внесли определенный вклад в победу России над захватчиком во время Отечественной войны 1812 г. При этом важно отметить, что в вооруженном противостоянии участвовали женщины, принадлежавшие к разным сословиям. На наш взгляд, вопрос об участии русских женщин в боях Отечественной войны 1812 г. далеко не закрыт. Сюжеты, направления исследования, которые, в сущности, лишь намечены в настоящей статье, и вполне могут и должны стать предметом дальнейшего более обстоятельного и детального изучения.

Библиографический список

1. Алексеев В.И. Народная война // Отечественная война и русское общество. В 7 т. Т. 4. М., 1912. С. 233–243.
2. Бартошевич В.В. Из истории награждения крестьянских партизан // Исторические записки. Т.103. М., 1979. С. 299–324.
3. Бегунова А.И. Надежда Дурова. М., 2016.
4. Выставка в память Отечественной войны 1812 года: каталог. В 2-х т. Т. 1. М., 1912.
5. Глинка Ф. Письма русского офицера о войне отечественной 1812-го и заграничной 1813-го года // Русский вестник. 1814. № 8. С. 3–123.
6. Голденков М.А. Наполеон и Кутузов: неизвестная война 1812 г. Минск, 2010.
7. Гречена Е. Война 1812 года в рублях, предательствах, скандалах. М., 2012.
8. Дурова Н.А. Записки кавалерист-девицы. Казань, 1966.

9. Дуров В.А. Награды 1812 года // Родина. 2002. № 8. С. 103–109.
10. Жизнь и подвиг Н.А. Дуровой в контексте истории и современности: материалы науч.-практ. конф. / ред. Л.Ю. Быкова. Сарapul, 2003.
11. Жизнь Н.А. Дуровой в контексте современного общества: материалы науч.-практ. конф. / сост. Ф.Х. Валитова. Елабуга, 2004.
12. Зарин А.Е. Женщины-героини в 1812 году: очерки и рассказы из эпохи Великой Отечественной войны. М., 1912.
13. Иванова Ю.Н. Женщины в истории российской армии // Военно-исторический журнал. 1992. № 3. С. 86–89.
14. Ильин-Томич А. Кто придумал русского Сцевола? К истории патриотического мифа // Родина. 1992. №6–7. С. 126–127.
15. Каплинский В. Смоленское ополчение: мифы и реальность // Родина. 2012. №6. С. 148–151.
16. Карнейчык Я. Беларуская гераіня 1812 года // Беларусь. 1964. № 11. С. 28.
17. Костин Б.А. Мосты памяти: исторические очерки. Минск, 2003.
18. Кузнецов А.А., Чепурнов Н.И. Наградная медаль. В 2-х т. Т. 1. 1701–1917. М., 1992.
19. Ливен Д. Россия против Наполеона: борьба за Европу, 1807–1814 / пер. с англ. А.Ю. Петрова. М., 2012.
20. Лунин В.А. Старостиха Василиса: рассказ из времен войны с французами в 1812 г. М., 1897.
21. Михайловский-Данилевский А.И. Описание Отечественной войны в 1812 году. М., 2008.
22. Народное ополчение в Отечественной войне 1812 г.: сб. документов / под ред. Л.Г. Бескровного. М., 1962.
23. Наука побеждать фельдмаршала Кутузова: в свете уроков Отечественной войны 1812 года, выводов Льва Толстого, Карла Клаузевица, Сунь-цзы и Лиддела Гарта / под ред. В.И. Марченкова. М., 2012.
24. Никольский А. Казначей Московского Новодевичьего монастыря монахиня Сарра: из истории неприятельского нашествия на Москву в 1812 году // Московские церковные ведомости. 1912. № 13–14. С. 353–354.
25. Ровинский Д.А. Русские народные картинки. В 5 кн. Кн.2. СПб., 1881.
26. Сидоров Н.П. Отголоски 12-го года в русской повести и романе // Отечественная война и русское общество. В 7 т. Т. 5. М., 1912. С. 146–158.
27. Слезкинский А. Народная война в Смоленской губернии в 1812 году // Русский архив. 1901. Кн. 2. С. 5–26.
28. Ушаков С.И. Анекдоты достопамятной войны россиян с французами. СПб., 1814.
29. Черемухин В. Старостиха Василиса и другие герои народной войны 1812 г. М., 1912.
30. Чиняков М.К. Венера в объятиях Марса: женщины наполеоновских легионов // Родина. 2002. № 8. С. 51–54.
31. Шереметьев О.В. Женщины в Наполеоновских войнах // Вопросы истории. 2009. № 7. С. 108–121.

References

1. Alekseev V.I. People's War // Patriotic War and Russian Society. In 7 vols. T. 4. M., 1912. Pp. 233–243.
2. Bartoshevich V.V. From the history of rewarding peasant partisans // Historical notes. T.103. M., 1979. Pp. 299–324.
3. Begunova A.I. Nadezhda Durova. M., 2016.
4. Exhibition in memory of the Patriotic War of 1812: catalogue. In 2 vols. T. 1. M., 1912.
5. Glinka F. Letters from a Russian officer about the Patriotic War of 1812 and the Foreign War of 1813 // Russian Bulletin. 1814. No. 8. Pp. 3–123.
6. Goldenkov M.A. Napoleon and Kutuzov: the unknown war of 1812. Minsk, 2010.
7. Grechena E. War of 1812 in rubles, betrayals, scandals. M., 2012.
8. Durova N.A. Notes of a cavalry girl. Kazan, 1966.
9. Durov V.A. Awards of 1812 // Motherland. 2002. No. 8. Pp. 103–109.
10. Life and feat of N.A. Durova in the context of history and modernity: materials of scientific and practical. conf. / ed. L.Yu. Bykov. Sarapul, 2003.
11. Life of N.A. Durova in the context of modern society: materials of scientific and practical. conf. / comp. F.H. Valitova. Elabuga, 2004.
12. Zarin A.E. Women Heroines in 1812: Essays and Stories from the Era of the Great Patriotic War. M., 1912.
13. Ivanova Yu.N. Women in the history of the Russian army // Military History Journal. 1992. No. 3. Pp. 86–89.
14. Ilyin-Tomich A. Who invented the Russian Scaevola? On the history of the patriotic myth // Motherland. 1992. Nos. 6–7. Pp. 126–127.
15. Kaplinsky V. Smolensk militia: myths and reality // Motherland. 2012. No. 6. Pp. 148–151.
16. Karneychyk Ya. Belarusian hero of 1812 // Belarus. 1964. No. 11. P. 28.
17. Kostin B.A. Bridges of Memory: Historical Essays. Minsk, 2003.
18. Kuznetsov A.A., Chepurnov N.I. Award medal. In 2 vols. T. 1. 1701–1917. M., 1992.
19. Liven D. Russia against Napoleon: the struggle for Europe, 1807–1814 / transl. from English. A.Yu. Petrov. M., 2012.
20. Lunin V.A. Headman women Vasilisa: a story from the time of the war with the French in 1812. M., 1897.
21. Mikhailovsky-Danilevsky A.I. Description of the Patriotic War in 1812. M., 2008.
22. People's militia in the Patriotic War of 1812: Sat. documents / ed. L.G. Bloodless. M., 1962.
23. The science of defeating Field Marshal Kutuzov: in the light of the lessons of the Patriotic War of 1812, the conclusions of Leo Tolstoy, Karl Clausewitz, Sun Tzu and Liddell Hart / ed. V.I. Marchenkov. M., 2012.
24. Nikolsky A. Treasurer of the Moscow Novodevichy Convent, nun Sarah: from the history of the enemy invasion of Moscow in 1812 // Moscow Church Gazette. 1912. Nos. 13–14. Pp. 353–354.
25. Rovinsky D.A. Russian folk pictures. In 5 books. Book 2. SPb., 1881.
26. Sidorov N.P. Echoes of the 12th year in the Russian story and novel // Patriotic war and Russian society. In 7 vols. T. 5. M., 1912. Pp. 146–158.
27. Slezskinsky A. People's War in the Smolensk province in 1812 // Russian archive. 1901. Book. 2. Pp. 5–26.
28. Ushakov S.I. Anecdotes of the memorable war between the Russians and the French. St. Petersburg, 1814.
29. Cheremukhin V. Headman women Vasilisa and other heroes of the people's war of 1812. M., 1912.
30. Chinyakov M.K. Venus in the arms of Mars: women of the Napoleonic legions // Motherland. 2002. No. 8. Pp. 51–54.
31. Sheremetiev O.V. Women in the Napoleonic Wars // Issues of History. 2009. No. 7. Pp. 108–121.

УДК (410) 1901-1910

UDC (410) 1901-1910

ПРОКОНИН Ф.И.

аспирант, исторический факультет, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: f.prokonin@gmail.com

PROKONIN F.I.

Postgraduate Student, Faculty of History, Orel State University
E-mail: f.prokonin@gmail.com

**БРИТАНСКИЕ ДИПЛОМАТИЧЕСКИЕ МАНЕВРЫ НАЧАЛА XX ВЕКА
И РЕФЛЕКСИЯ РОССИЙСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ И ПЕЧАТИ НА НИХ**

**BRITISH DIPLOMATIC MANEUVERS OF THE EARLY 20TH CENTURY
AND THE REFLECTION OF THE RUSSIAN PUBLIC AND THE PRESS ON THEM**

Статья посвящена рефлексии российской общественности и печати относительно британских дипломатических маневров начала XX века. На основе материалов периодической печати, в первую очередь, российских газет и журналов, анализируется реакция России на заключение первого и второго англо-японского союза в 1902 и 1905 гг. соответственно. Кроме того, значительное внимание в исследовании уделено оценкам российского истеблишмента и русской периодической печати относительно установления сердечных отношений Великобритании с Францией в 1904 году и урегулированию англо-русского конфликта в Центральной Азии посредством соглашения 1907 года. Автор в статье приходит к выводу, что российская общественность имела доступ к информации, содержащей анализ происходящих в мире событий и процессов, участником которых была соперница России на Востоке – Великобритания.

Ключевые слова: Великобритания, Россия, англо-японские договоры, «Сердечное согласие», англо-русское соглашение, внешняя политика.

The article is devoted to the reflection of the Russian public and the press on the British diplomatic maneuvers of the early 20th century. Based on the materials of the periodical press, primarily Russian newspapers and magazines, Russia's reaction to the conclusion of the first and second Anglo-Japanese alliances in 1902 and 1905 is analyzed. In addition, considerable attention in the study is paid to the assessments of the Russian establishment and Russian periodicals regarding the establishment of cordial relations between Great Britain and France in 1904, and after that, the settlement of the Anglo-Russian conflict in Central Asia through the 1907 agreement. The author in the article comes to the conclusion that the Russian public had access to information containing an analysis of the events and processes taking place in the world, in which Russia's rival in the East, Great Britain, was a participant.

Keywords: Great Britain, Russia, Anglo-Japanese treaties, “cordial consent”, Anglo-Russian agreement, foreign policy.

В конце XIX – начале XX века заметную роль в общественно-политической жизни стран Западной Европы и России в целом стала играть пресса. Свобода мысли и слова превратилась с течением времени в фундаментальную ценность права человека, но также и всего цивилизованного общества.

Пресса выполняла ряд важнейших функций, к числу которых можно отнести, в первую очередь, информирование читателей о происходящих в мире событиях, формирование и выражение мнения общественности посредством открытой или скрытой пропаганды, оказание определенного внушения и воздействия на тех, кто стоит во главе государства и правительства, людей, несущих ответственность за проводимую в жизнь правительственную политику. К началу XX века газеты и журналы становятся основным инструментом выражения общественного мнения в странах Западной Европы. В России этот процесс шел с заметным отставанием: сказывались отсутствие свобод у населения, цензура и деспотичный характер власти. Всё это сдерживало процесс развития гражданского общества в России, но постепенно в условиях кризиса самодержавного строя в стране в 1905-1907 гг., порожденного авантюристской

политикой царского правительства на Дальнем Востоке, пресса начинает играть все более возрастающую роль в общественно-политической жизни России.

В конце XIX века правительство Великобритании приступает к поиску союзников на международной арене. Англия стремилась противодействовать России на Дальнем Востоке. Попытки наладить англо-германское сотрудничество по делам Дальнего Востока оказались безуспешными. Германия не пожелала обострять свои отношения из-за Маньчжурии с Россией, напротив, ей самой было выгодно англо-русское соперничество. Германия стремилась играть роль «честного маклера» между Англией и Россией, такая роль давала ей возможность «пожинать солидную комиссию» от обеих стран [24, 2 May].

Переговоры с Германией не имели результатов, так как позиции и взгляды двух государств расходились относительно германской мировой политики. Тогда в самом начале 1902 года Англия делает ставку на союз с азиатской державой – Японией. Договор, рассчитанный сроком на пять лет, предполагал соблюдение status quo на Дальнем Востоке, а также сохранение независимости Китая и Кореи. Державы разграничили зоны сво-

их интересов: Китай преимущественно интересовал Великобританию, а Корея, таким образом, оказалась в сфере японских интересов [20, Vol. II. L., 1927. P. 114–120]. Как писал российский журнал «Вестник Европы», Англия и Япония заключили «настоящий активный союз – по-видимому, оборонительный, но, в сущности, также наступательный» [2, Г. 37 1902, [кн. 3/4], с. 368].

Как показывает российский историк Е.Ю. Сергеев, «англо-японский союз шокировал правящие круги и общественность как в России, так и в Европе, поскольку даже некоторые ведущие британские политики полагали, что угроза со стороны «желтой расы» интересам «белых держав» становится все более ощутимой день ото дня» [17, с. 254].

Что касается позиции России относительно англо-японского союза, то российское руководство не имело причин официально возмущаться соглашением между Англией и Японией, поскольку такое соглашение было заключено в «мирных» целях. Правительство России, как писал «Правительственный вестник», отнеслось «совершенно спокойно к заключению означенного договора» [11, 13 марта (часть неофициальная)]. Внешне Россия осуществляла такой же «мирный» внешнеполитический курс, как и Англия с Японией на Дальнем Востоке. В частности, П.М. Лессар, чрезвычайный посланник и полномочный министр в Пекине, и граф Кассини, посол России в Вашингтоне, утверждали, что договор 1902 года не повлияет на политику России относительно Китая и Дальнего Востока [Цит. по: 21, 13th Feb. 1902 (Pink Edition); 25th Feb. 1902 (First Edition)].

Однако, в сущности, Россией ощущалось неудобство созданного на Дальнем Востоке положения. Царское правительство предприняло ответный шаг, заручившись поддержкой своего французского союзника. В частности, державы заключили тождественную декларацию от 3 марта 1902 года, в которой заявили о согласии с принципами открытых дверей, а также независимости Китая и Кореи, но оба союзных правительства оставили за собой право принимать необходимые меры для охранения своих интересов «в виду возможности либо враждебных действий других держав, либо повторения беспорядков в Китае, могущих нарушить целостность и свободное развитие Поднебесной Империи» [16, с. 322–323]. Это был своего рода ответ на англо-японский союз, который должен был продемонстрировать англичанам и их союзникам японцам, что Россия не одинока, что у нее также есть союзник. Однако во Франции с тревогой наблюдали за дальневосточной политикой России, которая могла в конечном итоге ослабить и снизить эффективность франко-русского союза на Западе, направленного против Германии.

Русский журнал «Исторический Вестник» сообщал об антироссийской направленности союза 1902 года. Журнал писал, что «Япония деятельно готовится к большой войне» с Россией, не смотря даже «на самые миролюбивые заявления официального свойства» [8, 1902 Т. 88, с. 653]. Кроме того, указанный журнал утверждал, что «Япония <...> не может больше смотреть хладнокровно, как русский орел вонзает свои когти в Китайское мясо» [8, 1902 Т. 87, с. 998–1000]. Журнал расценивал поездку бывшего министра финансов графа Матсукаты в Англию в сопровождении директора одного из департаментов японского министерства

финансов, и Фукаи Эйго, уполномоченного японского банка, как приготовление Японии к войне [8, 1902 Т. 88, с. 653–654].

В начале 1904 года Япония не замедлила принять самые решительные меры к защите своих интересов на Дальнем Востоке. Японское правительство воспользовалось выгодой своего положения, союзницы Великобритании. Оно, благодаря наличию договора с англичанами, могло действовать на международной арене более решительно, не опасаться стороннего вмешательства, чем не преминули воспользоваться японские политические и военные круги.

Основная причина начала войны между Японией и Россией в 1904 году лежит на поверхности: геополитические амбиции двух держав сделали войну неминуемой. Военный министр и главнокомандующий русской армией в Маньчжурии А.Н. Куропаткин в своем дневнике записал: «... у нашего государя (Николай II – Ф.П.) грандиозные в голове планы: взять для России Маньчжурию, идти к присоединению к России Кореи. <...> Поэтому каждый Безобразов (А.М. Безобразов – сторонник агрессивной политики России на Дальнем Востоке – Ф.П.), который поет в унисон, кажется государю более правильно понимающим его замыслы, чем мы министры» [6, с. 36]. Николай II поддержал, по меткому выражению министра иностранных дел А.П. Извольского, «обширный план политической и экономической экспансии на Дальнем Востоке» [7, с. 178–179.]. Вдобавок, желание Японии отстоять свои интересы в Корею сделали войну неизбежной. В этой ситуации Англия оказалась в роли «третьего радующегося».

В том же 1904 году, в апреле, Англия и Франция пришли к «Сердечному согласию». Дружеское соглашение между Англией и Францией урегулировало целый комплекс противоречий в области колониальной политики: Британия сохранила контроль над Египтом и получила права на французский берег в Ньюфаундленде. Взамен Франция приобрела свободу действий в Марокко и территории вблизи границы с Сенегалом и Гамбией, а также в Нигерии [20, Vol. II. L., 1927. P. 373–398]. Это соглашение также открыло возможность для тесного сотрудничества в сфере финансов. Вдобавок, соглашение упрочило положение Великобритании со стороны моря. Канадский историк М. Макмиллан сообщает, что Франция «с точки зрения войны с Германией <...> стала бы куда более ценным (для Англии – Ф.П.) союзником, чем Япония» [9, с. 194.].

Правительство России любезно отнеслось к сближению Франции и Великобритании, так как полагало, что такое сотрудничество сделает позиции Французской республики более прочными, а, следовательно, и Россия сможет извлечь пользу во время войны, но также и при заключении мира с Японией [22, 16th Apr.]. Консервативная газета «Московские Ведомости» первоначально констатировала, что «в Мароккском вопросе Англия, так сказать, нагрела Францию» [10, 6 (19) апр., 1904]. Газета также сообщила своим читателям, что Ньюфаундлендский вопрос является «главным узлом англо-французского соглашения», что, конечно, можно рассматривать как явное заблуждение [10, 6 (19) апр., 1904]. Затем газета исправилась, расставив правильные акценты, указывая, что «общее международное значение получает англо-французское соглашение только от-

носителем Египта и Марокко» [10, 7 (20) апр. 1904]. Либеральная газета «Русские Ведомости» писала, что «подготавливается солидная почва для формального союза, которого горячо желают передовые элементы обеих стран» [14, 16 апр. 1904]. Печатный орган либерального народничества «Русское богатство» знакомило российских читателей с мнением С.Н. Южакова, внешнеполитического обозревателя, который усматривал в заключении англо-французской Антанты «великое мирное событие», совершившиеся на Западе, которое «отразится благотворительными последствиями на многие годы» [15, 1904, №4, с. 136].

В свою очередь, А.И. Нелидов, посол России в Париже, заявил редактору газеты «Тан», что соглашение Англии и Франции «вызовет в Петербурге чувство удовлетворения», кроме того, он выразил надежду, что известная «поговорка: «друзья наших друзей – наши друзья» – оправдается в данном случае» [18, 1 апр.]. Англо-французское «Сердечное соглашение» предоставило прекрасную возможность для Англии («в дальнейшем расширить круг своих союзников за счет подписания <...> соглашения с Россией», – утверждает российский историк Т.Н. Гелла [4, с. 27]. Данное заявление оказалось пророческим – в августе 1907 года была подписана англо-русская конвенция.

Соглашению с Россией предшествовал второй договор Великобритании с Японией, подписанный в августе 1905 года. Этим новым договором державы углубили сотрудничество в военной сфере, распространив область его применения на сопредельные с Индией страны. Договор должен был оставаться в силе в течение десяти последующих лет [20, Vol. IV. L., 1927. P. 164–169].

Данный договор нашел очень широкий отклик в российской прессе. Комментарии носили несколько разрозненный характер, но общий их смысл был представлен в одном направлении – договор был антирусским. Одна из крупнейших газет России «Новое время» утверждала, что договор Англии и Японии не может являться гарантией мира [Цит. по: 23, 8th Sept. 1905]. Еще одно известное российское издание «Биржевые Ведомости» рассматривало англо-японский договор как «доктрину Монро», которая охватывает половину Азии [Цит. по: 21, 29th Sept. 1905 (Special Edition)]. «Московские Ведомости», консервативная газета, отмечала, что Дамоклов меч, который прежде угрожал британской Индии, вырван из рук России. Газета выражала мнение, что новый договор будет представлять в обозримом будущем угрозу для России [10, 4 (7) сент. 1905]. Либеральная газета «Русские ведомости» писала, что судьбы Дальнего Востока находятся в руках Англии и их союзников японцев. Договор имеет явно антирусскую направленность, поскольку такой союз, как утверждал представитель либерального народничества С.Н. Южаков, в журнале «Русское богатство», сковал Россию со всех сторон железным кольцом [14, 20 сент., 1905 ; 15, 1905, № 9, с. 111].

Анализируя материалы русских газет, можно отметить одну интересную тенденцию: английские периодические издания в условиях, когда правительства Англии и Японии заключили новый союз, острейшим направленный против России, стали публиковать статьи русофильской направленности. В этих статьях прощупывалась почва для сближения по вопросам получения

займов царским правительством и возможным благожелательным отношении англичан к открытию Дарданелл для российских военных кораблей. Очевидно, что подобные публикации должны были снизить эмоциональный градус общественного негодования по части второго англо-японского союза, успокоить общественное мнение России, перенаправляя его в иное русло – в пользу соглашения с Англией [14, 22 сент. 1905 ; 10, 5 (18) сент. 1905].

Русское общество неоднозначно восприняло петербургское соглашение 1907 года с Англией о разделе сфер влияния в Азии [16, с. 386–394.]. В военно-политических кругах царской России по-разному отнеслись к нему. Так, крупнейший политический деятель России того времени С.Ю. Витте был против соглашения, так как, по его мнению, оно не соответствовало интересам России в Персии [3, с. 371–374.]. Неоднозначно оценил это соглашение и военный деятель Российской империи А.Е. Снесарев [19]. Министр иностранных дел России А.П. Извольский в качестве заслуги ставил себе продвижение «желательной» политической линии России, которая, в конце концов, привела к соглашению 1907 года [7, с. 25]. А.П. Извольский в Париже заявил представителю «Matin», что англо-русское соглашение не ущемляет ничьих интересов и ни на кого не направлено [21, 25th Oct. 1907 (Second Edition)]. Н.А. Хомяков, председатель III Государственной Думы, сказал, что ее члены приветствуют идею сближения с Англией. «Для себя я надеюсь найти в этом сближении, прежде всего, гарантию того мира, который сейчас так необходим России» [21, 8th June 1908 (Extra Special Edition)]. Русский ученый М. Ковалевский, будучи прогрессивным человеком, также усматривал определенные перспективы и выгоды от сближения Англии с Россией [2, Г. 47 1912, [кн. 3], с. 264]. Известный журналист Н.А. Нотович поддерживал идею сближения с англичанами [8, 1908, Т. 111, с. 1100].

Что касается российской прессы, то публикации имели в целом положительный резонанс. Кадетская «Речь» сообщала, что признание британского влияния в Афганистане была фиктивной уступкой со стороны России, в Тибетском вопросе «не мы уступили, а англичане», а уступки в Персии оказались взаимными [12, 13 сент.]. Октябристский «Голос Москвы» отмечал, что «англо-русский договор <...> является для России выгодным», поскольку «выяснил наши отношения со страной, которую мы имели раньше основание подозревать в желании оттеснить нас из средней Азии» [5, 13 сент.]. Печатный орган либерального народничества «Русское богатство», утверждал, что «во всех трех конвенциях России пришлось очистить позиции, какие она занимала раньше», русско-японская война 1904–1905 гг. способствовала укреплению «английских позиций в Тибете, в Афганистане и в восточной Персии» [15, 1907, №7, с. 166–168]. В то же время англо-русский конфликт был смягчен заключением одного соглашения.

Может быть, что в сравнении с «Сердечным соглашением» 1904 года, условия договора с Россией оказались «не такие выгодные» для Англии, как об этом сообщают британские историки Дж.М. Робертс и О.А. Уэстад [13, с. 934]. Но все же, как отмечает отечественный исследователь Е.Ю. Сергеев, историческое значение конвенции состоит в том, что она «смягчила казавшиеся непримиримыми

мыми противоречия между Россией и Великобританией вдоль дуги нестабильности от Персии до Тихого океана» [17, с. 282]. Таким образом, соглашение 1907 года позволило начать перезагрузку двусторонних отношений Британии и России. Соглашение 1907 года имело такой же позитивный эффект, что и соглашение 1904 года – оно способствовало разрядке напряженности и ознаменовало переход отношений от конфронтации к партнерству, что, в конечном счете, сделало возможным для Англии объединиться с союзником Франции Россией «в твердую коалицию» [1, с. 6].

Подводя итог, можно заключить, что Россия внимательно следила за внешнеполитическими шагами британского правительства на международной арене. Англо-японский союз 1902 года был воспринят в России как недружественный акт. Однако реакция официальных кругов оказалась дипломатически сдержанной. Последующий договор Англии и Японии 1905 года в большей степени затрагивал национальные интересы России по сравнению с договором 1902 года, так как союзники поместили под свою опеку половину Азии – сферу интересов России. Соглашение Англии с Французской республикой официальная Россия поддерживала, поскольку оно оставляло надежду на последующее заключение соглашения с Англией. Соглашение подверглось детальному разбору в российской печати. Одни издания акцентировали внимание читателей на меркантильной составляющей соглашения, другие подходили с точки зрения здравого прагматизма, рассма-

тривая данное соглашение в качестве фундамента для будущего союза между двумя странами, третьи усматривали вклад в дело укрепления мира. Общее мнение представителей различных политических течений в России относительно англо-русской конвенции было таково, что все потери компенсируются приобретениями. В качестве достижения соглашение с англичанами рассматривалось как правительство России, так и либеральной оппозицией. Однако справедливости ради следует отметить, что раздавались голоса и тех, кому не понравилась конвенция с Англией по причине сделанных уступок в Персии.

Таким образом, реакция России на трансформацию британского внешнеполитического курса оказалась различной. Общественность России и правительственные круги внимательно следили за каждым шагом британской дипломатии. Англия являлась конкурирующей державой, рьяно отстаивавшая свои национальные интересы, и от ее участия в международной политике во многом зависел расклад сил на шахматной доске дипломатии – этим можно объяснить повышенный интерес и особое внимание российских общественно-политических кругов к Англии. Это нашло отражение в публикационной активности российской прессы. Можно сделать вывод о том, что российские органы печати и общественность были достаточно неплохо осведомлены относительно происходящих событий на международной арене, участником которых являлась Великобритания.

Библиографический список

1. *Бетман-Гольвег Т.* Мысли о войне. М./Л.: Гос. изд-во, 1925. 120 с.
2. Вестник Европы, 1902–1912.
3. *Витте С.Ю.* Воспоминания. Т. 2. М.: Соцэкгиз, 1960. 639 с.
4. *Гелла Т.Н., Прокопин Ф.И.* К вопросу об оценке англо-французского соглашения 1904 г. британской политической элитой и прессой // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 1 (86). С. 39–51.
5. Голос Москвы, 1907.
6. Дневник генерала А.Н. Куропаткина. М.: Гос. публ. ист. б-ка России, 2010. 454 с.
7. *Извольский А.П.* Воспоминания. Минск: Харвест, 2003. 224 с.
8. Исторический Вестник, 1902–1912.
9. *Макмиллан М.* Война, которая покончила с миром. Кто и почему развязал Первую мировую. М.: Центрполиграф, 2016. 719 с.
10. Московские Ведомости, 1904–1905.
11. Орловские губернские ведомости, 1902.
12. Речь, 1907.
13. *Робертс Дж.М., Уэстад О.А.* Мировая история. М.: Центрполиграф, 2019. 1247 с.
14. Русские ведомости, 1904–1905.
15. Русское богатство, 1904–1907.
16. Сборник договоров России с другими государствами. 1856–1917. М.: Гос. изд-во политической литературы, 1952. 470 с.
17. *Сергеев Е.Ю.* Большая игра, 1856–1907: мифы и реалии российско-британских отношений в Центральной и Восточной Азии. М.: Товарищество научных изданий «КМК», 2012. 454 с.
18. Сибирская жизнь, 1904.
19. *Снесарев А.Е.* Англо-русское соглашение 1907 г. СПб.: [Б.и.], 1908.
20. British Documents on the Origins of the War. 1898–1914 // Ed. By G. P. Gooch and H. Temperley. L., 1926–1938.
21. Evening Express, 1902–1908.
22. The Cardiff Times, 1904.
23. The North Wales Express, 1905.
24. The Times 1898.

References

1. *Betman-Golweg T.* Thoughts about the war. M./L.: State publishing house, 1925. 120 p.
2. Bulletin of Europe, 1902–1912.
3. *Witte S.J.* Memories. T. 2. M.: Sotsekgiz, 1960. 639 p.
4. *Gella T.N., Prokonin F.I.* On the issue of assessing the Anglo-French agreement of 1904 by the British political elite and the press // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. № 1 (86). Pp. 39–51.
5. 5. Voice of Moscow, 1907.

6. Diary of General A.N. Kuropatkin. M.: State publ. ist. Library of Russia, 2010. 454 p.
 7. *Izvol'sky A.P.* Memories. Minsk: Harvest, 2003. 224 p.
 8. Historical Bulletin, 1902–1912.
 9. *Macmillan M.* The war that ended the world. Who and why unleashed the First World War. M.: Centerpolygraph, 2016. 719 p.
 10. Moscow Vedomosti, 1904–1905.
 11. Oryol provincial sheets, 1902.
 12. Speech, 1907.
 13. *Roberts J.M., Westad O.A.* World history. M.: Centerpolygraph, 2019. 1247 p.
 14. Russkiye Vedomosti, 1904–1905.
 15. Russian wealth, 1904–1907.
 16. Collection of agreements between Russia and other states. 1856–1917. M., 1952.
 17. *Sergeev E.Yu.* The Great Game, 1856–1907: Myths and Realities of Russo-British Relations in Central and East Asia. M.: Publisher: Association of scientific publications «KMK», 2012. 454 p.
 18. Siberian life, 1904.
 19. *Snesarev A.E.* Anglo-Russian agreement 1907. St. Petersburg: [B.i], 1908.
 20. British Documents on the Origins of the War. 1898-1914 // Ed. By G. P. Gooch and H. Temperley. L., 1926–1938.
 21. Evening Express, 1902–1908.
 22. The Cardiff Times, 1904.
 23. The North Wales Express, 1905.
 24. The Times 1898.
-
-

УЛЬЯНОВА С.Б.

доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры общественных наук Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (г. Санкт-Петербург)

E-mail: oulianova@mail.spbstu.ru

СИДОРЧУК И.В.

Кандидат исторических наук, доцент, доцент Высшей школы международных отношений Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (г. Санкт-Петербург)

E-mail: sidorchuk_iv@spbstu.ru

ULYANOVA S.B.

Doctor of Historical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Sciences of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg)

E-mail: oulianova@mail.spbstu.ru

SIDORCHUK I.V.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Higher School of International Relations of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg)

E-mail: sidorchuk_iv@spbstu.ru

ОБЕДЕННЫЙ ПЕРЕРЫВ В СИСТЕМЕ ТРУДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ НА СОВЕТСКИХ ПРЕДПРИЯТИЯХ В 1920-Е ГГ.*

LUNCH BREAK IN THE SYSTEM OF LABOR RELATIONS AT SOVIET FACTORIES IN THE 1920 s.

В статье рассмотрен вопрос введения часового обеденного перерыва на советских предприятиях в 1920-е гг. Выявлены причины стремления власти и заводских администраций к его установлению. Показана позиция рабочих, активно сопротивлявшихся этому нововведению, ломавшему традиционную цеховую культуру. В контексте утверждения прескриптивного досуга рассмотрены виды культурно-просветительской и агитационной работы, устраиваемой в обеденный перерыв.

Ключевые слова: история досуга, политизация досуга, обеденный перерыв, трудовые отношения, рабочая история.

The article considers the issue of the introduction of an hour lunch break at Soviet enterprises in the 1920s. The reasons for the desire of the authorities and factory administrations to establish it are revealed. The position of the workers who actively resisted this innovation, which broke the traditional workshop culture, is demonstrated. In the context of the approval of prescriptive leisure, the types of cultural, enlightenment and propaganda work arranged during the lunch break are considered.

Keywords: history of leisure, politicization of leisure, lunch break, labor relations, work history.

Сокращение времени труда и увеличение времени отдыха советская власть считала одной из своих первоочередных задач, и после ее реализации – одним из важнейших завоеваний. Декрет, устанавливающий восьмичасовой рабочий день, был принят 11 ноября 1917 г. Согласно ему рабочее время «не должно превышать 8 рабочих часов в сутки и 48 часов в неделю, включая сюда и время, употребляемое на чистку машин и на приведение в порядок рабочего помещения» [12]. Также «не более как через 6 часов от начала работ» устанавливался свободный перерыв «для отдыха и для принятия пищи» не короче 1 часа. Общая продолжительность перерывов за сутки не должна была быть больше двух часов [12].

Кодекс законов о труде 1918 г. в статье 84 также устанавливал норму 8-часового рабочего дня. Перерыв, в отличие от норм декрета 1917 г., должен был иметь место не позднее 4-х часов после начала работы, и его продолжительность не могла быть меньше 0,5 часа и не более 2-х часов (ст. 89). Работницам, кормящим грудью, устанавливались дополнительные перерывы через каждые 3 часа не менее, чем на 0,5 часа [15, с. 1104–1105].

Кодекс законов о труде 1922 г. также утверждал, что «в течение нормального рабочего времени трудящемуся должен быть предоставлен перерыв для отдыха и приема пищи», при этом время перерыва в рабочее время не включалось (ст. 98), а устанавливалось оно правилами внутреннего распорядка (ст. 101).

Введение обязательного обеденного перерыва в понимании властей было вызвано сразу несколькими причинами. Главной из них являлось стремление к наиболее рациональному и продуктивному использованию рабочего времени. Исследования условий труда показывали, что традиционный порядок требовал изменений. Об этом, в частности, писал руководитель Центрального института труда А.К. Гастев: «В мастерских и на заводах очень распространен обычай во время работы что-нибудь жевать, пить чай и курить. Надо употреблять большие старания, чтобы от этого отвыкнуть. <...> Если невозможно до обеда вытерпеть, то надо идти на то, чтобы уже вся мастерская делала перерыв на завтрак, примерно, минут на 10–15. Это будет гораздо выгоднее для работающего человека, для работы и предприятия в целом. <...> Пить надо только для утле-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ, проект № 22-28-20225.

ния жажды, но, как напиток, чай надо уничтожать, тем более, что завод тогда превращается в какую-то чайную, и вносится большой беспорядок <...>» [8, с. 128–129]. Таким образом, речь шла об уплотнении рабочего времени, чтобы каждая минута смены расходовалась непосредственно на труд.

Исследования также демонстрировали, что отсутствие полноценного перерыва ведет к снижению производительности во второй половине смены. Активно делались ссылки на требование норм охраны труда и доводы врачей о пользе отдыха в течение дня: «Не подлежит сомнению, что хозяйственники заинтересованы в здоровой рабочей силе. А между тем, непрерывность работы и лишение возможности принятия горячей пищи на всем протяжении рабочего дня – все это вредно отзывается на организме» [3, с. 74]. Высказывалось и мнение о том, что работа без отдыха приводит к росту несчастных случаев [1, с. 38].

Привычный для большинства рабочих перекус у станка не подразумевал соблюдение гигиенических норм, с чем также власть активно боролась. Комментируя желательность питания в столовой, один корреспондент заметил: «В столовке, несмотря на все ее недостатки, и воздух чище, и времяпрепровождение интересней – за час в ней работница отдохнет и со свежими силами отправится к станку» [20]. В итоге признавалось необходимым «общими усилиями преодолеть все препятствия, побороть все предрассудки и добиться введения обеденного перерыва во что бы то ни стало» [1, с. 38].

Законодательное закрепление перерыва в течение рабочего дня вовсе не означало его реальное утверждение в производственной практике. Во-первых, в экстремальных условиях Гражданской войны, требовавшей мобилизации ресурсов, законы далеко не всегда соблюдались, оставаясь скорее символом революционных преобразований. Кроме того, модернизационные установки власти наталкивались на традиционную цеховую культуру, которая не подразумевала длительного перерыва на еду в середине смены [2]. Питание и общение были встроены в производственные процессы, не вычленились из трудовой повседневности, тогда как обеденный перерыв разрушал эту сформировавшуюся модель.

Спротивление рабочих объяснялось рядом вполне рациональных соображений: долгий перерыв означал более поздний уход с работы, на предприятиях далеко не всегда были оборудованы столовые, тем более с качественной едой по доступным ценам. Так, на ленинградском заводе «Красный Путиловец» рабочие на собраниях высказывались вполне определенно: «Какой там у нас может быть обед <...> – краюха хлеба да печеная картошка. За четверть часа заворотим – и готово» [6]. В результате в правилах внутреннего распорядка и коллективных договорах, согласовывавшихся с профсоюзами, от длительного перерыва часто отказывались. Например, на ленинградском «Красном треугольнике» в 1924 г. по желанию рабочих он составлял полчаса, а в ряде других мест, где работа велась в две или три смены, перерыв не устанавливался потому, что это якобы «не совместимо с правильным распределением рабочего времени по сменам» [1].

Широкая кампания по установлению часового обеденного перерыва развернулась в 1923 г. [19, с. 264–272],

но, несмотря на большие усилия, не добилась значительных успехов. Она требовала не только энтузиазма и инициативы фабзавкомов, но и ресурсов, которых не хватало. Так, на петроградском заводе «Светлана» часовой перерыв был введен в 1923 г., но и спустя год отсутствовала как столовая, так и помещение для отдыха, отчего работницы и рабочие были вынуждены закусывать прямо у станков [1, с. 38].

Продолжительный обеденный перерыв давал не только время на потребление пищи, но и отдых, чем власть не могла не воспользоваться. Не менее, чем по экономическим и медицинским соображениям, обеденный перерыв был выгоден для устройства культурно-массовой и агитационно-пропагандистской работы: «Обеденный перерыв является центральным пунктом массовой работы, т.к. дает возможность сосредотачивать рабочих большими группами в столовой и буфете, при чем в сферу охвата ячейкой вовлекаются и рабочие других цехов, приходящие на обед в столовую» [21, л. 17; 9].

Заводскими досуговыми центрами на это время должны были стать красные уголки: «Клубы наши могут обслужить массу в часы отдыха. “Уголок”, территориально находящийся на предприятии, может быть использован во всякую свободную минуту: в обеденный перерыв и после работы» [14, с. 63]. Далеко не все рабочие посещали клубы и кружки, и правильная организация перерыва давала возможность вовлечь их в клубную работу. В распоряжении культработников было всего 30-40 минут, которые оставались у рабочего на отдых непосредственно после обеда. В связи с этим, уголки предлагали то, что умещалось в этот жесткий хронометраж. В первую очередь, речь шла о чтении, для чего они обычно имели библиотеки с книгами, журналами и газетами. Со временем отвечать на эти запросы стали и сами периодические издания. Так, орган Ленинградского областного комитета Союза металлистов, журнал «Ленинградский металлист» имел рубрику «В обеденный перерыв». В ней помещались различные небольшие рассказы, карикатуры, шарady и головоломки. Разумеется, их тематика была связана с актуальными политическими кампаниями или перестройкой быта, борьбой с «буржуазными пережитками» [5; 16].

Еще одной формой политпросветработы, должной занять досуговое время в обед, были коллективные читки. В первую очередь, речь шла о регулярном знакомстве с информацией из газет [11]. В рамках читок обязательно шли проработки речей партийных руководителей [10]. Кроме газет читались литературные произведения, отражавшие политические, исторические, бытовые и другие актуальные вопросы [22, л. 10 об.; 23, л. 9].

Обеденный досуг должен был иметь не только и не столько развлекательное, сколько воспитательное значение. Как очень ценное начинание позиционировалось начало показа фильмов на предприятиях в обеденный перерыв, но не западных приключенческих картин, а советских революционных [18, с. 21]. На больших заводах, обладавших большими материальными ресурсами, в обеденный перерыв устраивались лекции, беседы и художественные выступления. К участию в них привлекались ученые, писатели, артисты. Например, так было в день индустриализации 6 августа 1929 г. на ряде

заводов Ленинграда, где деятели культуры встречались с рабочими в цеховой обстановке [13]. Могли практиковаться выступления оркестров, тем более что музыкальные кружки были практически во всех заводских рабочих клубах. Это нашло отражение даже в игровом кино («Обломок империи», 1929 г.).

Распространенной формой массовой работы в обеденный перерыв были различные беседы. Например, на ленинградской швейной фабрике имени Володарского за декабрь 1927 г. их список выглядел следующим образом:

- «5 декабря – Куда тратятся союзные деньги
- 7 декабря Художественное рассказывание
- 13 декабря Куда тратятся союзные деньги <...>
- 14 декабря О кооперации
- 15 декабря О жил-строительстве
- 16 декабря – Антирелигиозная лекция (Жил ли Христос)
- 19 декабря – О кооперации
- 21 декабря – О прогулах, браке и о кражах
- 23 декабря – Антирелигиозная лекция (жил ли Христос)
- 27 декабря – О театральном течении
- 28 декабря – О туберкулезе
- 30 декабря – О Новом Годе» [24].

По возможности широко использовалось радио, транслировавшее не только музыку, но и полезные сообщения и актуальные новости: «Основная установка должна быть такой: рабочим массам в свободные от труда минуты, помимо беседы, даются различные справки, разъяснения, извещения и т.д. Это время должно быть широко использовано для *информационных* целей. Нужно научиться в 10-15 минут рассказать широким массам, что нового и интересного (сегодня) в работе райсовета, в профорганах, в тресте и т.д.; каков порядок санаторно-курортного лечения; что происходит в клубах и др. Это смогут особенно широко практиковать те заводы и фабрики, которые стали на путь радиофикации (трансляции) цехов» [25].

Популяризируемым способом проведения досуга в обеденный перерыв была физкультура. Стадионы и спортивные площадки могли находиться прямо на территории заводов, что облегчало задачу. Но и в случае отсутствия необходимого оборудования и обустроенных пространств, молодые рабочие сами организовывали импровизированную игру, например, в футбол, хоккей или рюхи (городки) с использованием подручных предметов вместо профессионального инвентаря. На 1928 г.

пришелся пик распространения пинг-понга, место для игры в который можно было сравнительно легко оборудовать [17]. Также широко среди рабочих популяризовались шахматы – они должны были быть в каждом красном уголке. Как прекрасное занятие в рабочий перерыв предлагались настольные игры [7, с. 17].

Стоит отметить, что все практиковавшиеся формы культурной работы неизменно подразумевали массовость и общение, способствовали выстраиванию корпоративной культуры и воспитанию духа коллективизма.

Таким образом, исходя из рациональных установок, преимущества обеденного перерыва были очевидны – он давал время на отдых и восстановление сил, предоставлял возможность полноценной трапезы вместо быстрого и вредного перекуса и позволял есть в более приемлемом для этого месте, нежели сидя у станка. Спротивление ему со стороны рабочих оказывалось связано с властными попытками сломать традиционную цеховую культуру, частью которой было так называемое «своеволие» (термин А. Людке – протестное сопротивление навязываемой дисциплине, порядку и установкам на тотальное подчинение. Введение правил отдыха в течение рабочего дня проводило четкую границу между работой и досугом и, в перспективе, позволяло администрации требовать большей интенсивности работы, успешнее бороться с несанкционированными перерывами, перекурами и пр., к которым привыкли рабочие. Для них это означало наступление на неписаные, но твердо установленные права, привычный стиль труда и отдыха, имевший корни в крестьянском прошлом.

Советская власть пошла по пути утверждения прескриптивного досуга. Руководствуясь благими намерениями (как в отношении рабочих, так и в отношении организации производства), администрация предприятий настойчиво модернизировала производственную культуру. Для этого использовались результаты научных исследований, политические кампании, устройство столовых, должных дать рабочим недорогое и качественное питание, и пр. Окончательно введению обеденного перерыва на рубеже 1920–1930-х гг. способствовали два обстоятельства: отмена коллективных договоров и унификация условий труда и правил внутреннего распорядка; введение карточной системы и трудности снабжения городов продовольствием, сделавшие обед в заводской столовой насущной необходимостью для миллионов тружеников советской промышленности.

Библиографический список

1. А. Р.-м. Обеденный перерыв // Вопросы профсоюзов. 1924. № 8-9. С. 38-39.
2. Адашев С. Нэл... и обеденный перерыв // Вестник профсоюзов. 1922. № 1. С. 23.
3. Адашев С. Обеденный перерыв и быт рабочих // Вестник профсоюзов. 1924. № 1(16). С. 74-75.
4. Балашев. Готовься к лету // Ленинградский металлист. 1929. № 11-12. С. 30.
5. В обеденный перерыв // Ленинградский металлист. 1929. № 23. Оборот задней обложки.
6. Васильев-Путиловец. На обед – полчаса не больше // Ленинградский металлист. 1924. № 1. С. 21.
7. Вишевский А.И. Настольные игры-соревнования. М.; Л.: Молодая гвардия, 1929. 190 с.
8. Гастев А.К. Как надо работать. Практическое введение в науку организации труда. М.: Экономика, 1966. 478 с.
9. Государственный архив новейшей истории Псковской области (ГАНИПО). Ф. 3. Оп. 1. Д. 292. Л. 19-19об.
10. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. Р5471. Оп. 17. Д. 639. Л. 68-68 об.
11. Государственный общественно-политический архив Нижегородской области (ГОПАНО). Ф. Р-2. Оп. 1. Д. 2365. Л. 80.
12. Декрет Совета Народных Комиссаров «О восьмичасовом рабочем дне» от 11 ноября 1917 г. // Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917-1918 гг. М.: Управление делами Совнаркома СССР, 1942. С. 10-13.
13. 13. День индустриализации требует // Ленинградский металлист. 1929. № 21. С. 8.

14. З.И. К вопросам массовой культработы // Вестник профсоюзов. 1924. № 1(16). С. 62–64.
15. Кодекс законов о труде [1918 г.] // Собрание узаконений и распоряжений рабочего и крестьянского правительства. 1918. Отд. 1. № 87–88. Ст. 905. С. 1100–1114.
16. Ленинградский металлист. 1929. № 33. Обратная сторона задней обложки.
17. Пинг-понг // Ленинградская правда. 1928. № 126. 1 июня. С. 3.
18. Продолжаем смотр-соревнование массовой культработы в клубах и цехах // Ленинградский металлист. 1929. № 19–20. С. 20–21.
19. Ульянова С.Б. «То на скаку, то на боку»: Массовые хозяйственно-политические кампании в петроградской/ленинградской промышленности в 1921–1928 гг. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2006. 530 с.
20. Федотов М. Музыка во время обеда // Ленинградский рабочий. 1927. № 3. С. 9.
21. Центральный государственный архив историко-политических документов Санкт-Петербурга (ЦГАИПД СПб). Ф. 7. Оп. 1. Д. 6388. Л. 17-18.
22. ЦГАИПД СПб. Ф. 598К. Оп. 1-2. Д. 4147 Отчет о состоянии культурно-массовой работы ВЛКСМ 1932 г. Л. 10-10 об.
23. ЦГАИПД СПб. Ф. Р-1К. Оп. 8А. Д. 148. Л. 9–10.
24. Центральный государственный архив литературы и искусства Санкт-Петербурга (ЦГАЛИ СПб). Ф. Р-255. Оп. 1. Д. 123. Л. 204.
25. Эдельсон З. Культурная работа в обеденный перерыв // Ленинградский рабочий. 1927. № 5. С. 7.

References

1. A. R-m. Lunch break // Questions of trade unions. 1924. No. 8-9. Pp. 38–39.
2. Adashev S. Nep ... and lunch break // Bulletin of Trade Unions. 1922. No. 1. p. 23.
3. Adashev S. Lunch break and the life of workers // Bulletin of Trade Unions. 1924. No. 1(16). Pp. 74–75.
4. Balashev. Get ready for summer // Leningrad metalworker. 1929. No. 11-12. Pp. 30.
5. At lunch break // Leningrad metalworker. 1929. No. 23. The reverse of the back cover.
6. Vasiliev-Putilovets. For lunch – half an hour no more // Leningrad metalworker. 1924. No. 1. Pp. 21.
7. Vishnevsky A.I. Board games-competitions. Moscow; Leningrad: Molodaya gvardiya, 1929. 190 p.
8. Gastev A.K. How to work. Practical introduction to the science of labor organization. Moscow: Economics, 1966. 478 p.
9. State Archive of the Modern History of the Pskov region. F. 3. Op. 1. d. 292. l. 19-19ob.
10. State Archive of the Russian Federation. F. R5471. Op. 17. d. 639. l. 68-68 vol.
11. The State Socio-Political Archive of the Nizhny Novgorod region. F. R-2. Op. 1. D. 2365. L. 80.
12. Decree of the Council of People's Commissars "On an eight-hour working day" dated November 11, 1917 // Collection of legalizations and government orders for 1917-1918. Moscow: Administration of Affairs of the USSR Council of People's Commissars, 1942. Pp. 10–13.
13. The Day of industrialization requires // Leningrad metalworker. 1929. No. 21. Pp. 8.
14. Z.I. On the issues of mass cultural work // Bulletin of Trade Unions. 1924. No. 1(16). Pp. 62–64.
15. Code of Labor Laws [1918] // Collection of legalizations and orders of the workers' and peasants' government. 1918. Ed. 1. No. 87-88. St. 905. Pp. 1100–1114.
16. Leningrad metalworker. 1929. No. 33. The reverse side of the back cover.
17. Ping-pong // Leningradskaya Pravda. 1928. No. 126. June 1. PP. 3.
18. We continue the review-competition of mass cultural work in clubs and workshops // Leningrad metalworker. 1929. No. 19-20. Pp. 20–21.
19. Ulyanova S.B. "Then on the gallop, then on the side": Mass economic and political campaigns in Petrograd/Leningrad industry in 1921–1928. St. Petersburg: Publishing House of the Polytechnic. un-t, 2006. 530 p.
20. Fedotov M. Music during lunch // Leningrad worker. 1927. No. 3. P. 9.
21. Central State Archive of Historical and Political Documents of St. Petersburg. F. 7. Op. 1. D. 6388. L. 17-18.
22. Central State Archive of Historical and Political Documents of St. Petersburg. F. 598K. Op. 1-2. D. 4147 Report on the state of cultural and mass work of the Komsomol in 1932, l. 10-10 vol.
23. Central State Archive of Historical and Political Documents of St. Petersburg. F. R-1K. Op. 8А. D. 148. L. 9-10.
24. The Central State Archive of Literature and Art of St. Petersburg. F. R-255. Op. 1. D. 123. L. 204.
25. Edelson Z. Cultural work at lunch break // Leningrad worker. 1927. No. 5. P. 7.-

ЧЖОУ ЛЭЧЖЭН

аспирант, Учреждение образования «Белорусский государственный университет», Минск
E-mail: zhoulzhen@hotmail.com

ZHOU LEZHENG

Postgraduate student, Educational Institution “Belarusian State University”, Minsk
E-mail: zhoulzhen@hotmail.com

О КОНЦЕПЦИИ «ДИПЛОМАТИИ ВЕЛИКОЙ ДЕРЖАВЫ С КИТАЙСКОЙ СПЕЦИФИКОЙ НОВОЙ ЭПОХИ»

ON THE CONCEPT OF «GREAT POWER DIPLOMACY WITH CHINESE CHARACTERISTICS OF A NEW ERA»

В статье рассматриваются содержание и формы реализации концепции «дипломатии великой державы с китайской спецификой», которая оказывает растущее влияние на внешнюю политику Китая и современные международные отношения. Проанализированы доклады генеральных секретарей ЦК КПК Ху Цзиньтао и Си Цзиньпина на XVIII (2012) и XIX (2017) съездах КПК, работы китайских и российских исследователей о тенденциях и перспективах внешнеполитического курса Китая. Автор раскрывает сущность и особенности концепции «дипломатии великой державы с китайской спецификой новой эпохи» как важную форму позиционирования КНР на международной арене.

Ключевые слова: Китайская Народная Республика, внешняя политика, сообщество единой судьбы, дипломатия великой державы с китайской спецификой, международные отношения нового типа.

The article discusses the main content and forms of implementation of the concept of «Great power diplomacy with Chinese characteristics», which has a growing influence on China’s foreign policy and modern international relations.

The article considers reports of Xi Jinping and Hu Jintao at key congresses of the PRC, the works of Chinese and Russian researchers on the prospects and trends of the PRC’s foreign policy. The purpose of the work is to analyze the concept of «Great power diplomacy with Chinese characteristics of the new era» as a way of diplomatic interaction with other countries.

Keywords: People’s Republic of China, foreign policy, community of common destiny, great power diplomacy with Chinese characteristics, new type of international relations.

XIX съезд КПК (октябрь 2017 г.) выдвинул стратегический план развития страны до 2050 г. и конкретизировал принципы, цели и пути реализации внешней политики Китая. Генеральный секретарь ЦК КПК Си Цзиньпин предложил ряд новых внешнеполитических идей, концепций и инициатив, в том числе создание сообщества единой судьбы человечества, формирование международных отношений нового типа, создание глобальной сети партнерских отношений. Среди них важное место занимает концепция «дипломатии великой державы с китайской спецификой новой эпохи».

Для написания работы были использованы следующие источники: доклады Си Цзиньпина и Ху Цзиньтао на последних съездах КПК, работы Цзя Вэньшаня, Чжао Кэцзиня, Фэн Цзяшэна и других китайских исследователей о тенденциях и перспективах внешней политики КНР, работы российских авторов И.Е.Денисова, В.А.Портякова и др. с оценкой и анализом внешнеполитического курса Китая.

Для понимания термина «дипломатии великой державы с китайской спецификой» и содержания, вкладываемого в эту концепцию китайскими теоретиками, необходимо обратиться к сравнительному анализу докладов ЦК КПК, представленных на XVIII и XIX съездах КПК.

В докладе XVIII съезда использовано выражение «отношения нового типа между большими державами» [8], которое на XIX съезде КПК трансформировалось в

более широкое и глубокое по смыслу понятие «международные отношения нового типа» [5]. Подобная модификация произошла с термином «сообщество единой судьбы человечества», использованном в докладе Ху Цзиньтао на XVIII съезде КПК. XIX съезд значительно развил это понятие, поставив его на высоту ключевой стратегии Китая в среднесрочной перспективе. На эти казалось бы незначительные, но на самом деле существенные различия в понятийном аппарате идеологов и теоретиков КПК обратили внимание российские китайеведы [3, с. 142–150].

Доклад Си Цзиньпина на XIX съезде КПК позволил четко увидеть, что китайская дипломатия активно продвигается вперед, стимулируя глобальное развитие. По сравнению с докладом Ху Цзиньтао, на XIX съезде были значительно скорректированы цели, структура и содержание в части международной ситуации и внешней политики.

Во-первых, доклад XIX съезда обобщил достижения прошедших пяти лет, в том числе в области внешней политики, чего не было на предыдущих партийных съездах. Особенно отмечалось продвижение экономического строительства на островах и рифах в Южно-Китайском море, что имеет огромное значение для защиты Китая своих законных морских прав. Во-вторых, доклад предложил концепцию «строительства социализма с китайской спецификой новой эпохи», включая положение о том, что «дипломатия великой

державы с китайской спецификой призвана содействовать созданию международных отношений нового типа и сообщества единой судьбы человечества» [5].

Понимание понятия «дипломатии великой державы с китайской спецификой» предусматривает всестороннее планирование внутренней и внешней ситуации с помощью концепции «сообщества единой судьбы человечества». В докладе XIX съезда говорится о том, что центральное содержание строительства «сообщества единой судьбы человечества» заключается в «пяти необходимостях», которые разделены в соответствии с пятью уровнями (политика, безопасность, экономика, цивилизация, экология). Это взаимно сочетается с внутренней установкой Китая «Пять в одном», т.е. интеграцией пяти областей строительства: экономического, политического, культурного, социального и экологического строительства, что является классическим примером интернационализации установок внутренней политики [5].

Доклад XIX съезда объединил ряд новых идей и концепций китайской дипломатии. Под «большими державами» подразумеваются отношения великих держав с менее влиятельными в международных делах. Расширено понятие «большая держава», куда помимо США, России и Европы (Европейского союза) также включены страны БРИКС. Понятие координации действий больших держав расширено с экономической на другие сферы международных отношений. Руководящими подходами в отношении с соседними странами должны быть принципы доброжелательности, искренности, взаимовыгодности и инклюзивности [5].

Внешнеполитические концепции и их реализация. Одна из новых платформ для дипломатии «большой державы с китайской спецификой» – это инициатива «Один пояс, один путь». Форум международного сотрудничества «Один пояс, один путь», проведенный 5 мая 2017 г., не только упорядочил имеющийся план строительства «Пояса и пути» и его первые результаты, но и показал перспективы делового сотрудничества. Как отмечает российский исследователь В.Я. Портяков, Китай отказался от стратегии «не выставления напоказ своих способностей» и во всеулышье заявил о международной ценности своего опыта экономического строительства [3, с. 143].

Китайское руководство выдвинуло ряд новых дипломатических идей и концепций, не только ставших направляющими принципами китайской дипломатии новой эпохи, но и постепенно получивших широкое признание международного сообщества. Концепция развития самого Китая все более тесно связана с внешней стратегией. Обобщение собственного опыта развития Китая расширило и модернизировало путь других развивающихся стран, предложило новый выбор другим странам и народам мира. Китай берет на себя все большую инициативу на международной арене и выражает готовность делиться собственным опытом.

Некоторые страны выражали сомнения в укреплении мощи Китая. Западные политики и СМИ говорили о создании лишь видимости перемен, пропаганде, популяризировали теорию китайской угрозы. По мнению известного российского китаеведа В.А. Ломанова, «попытка Китая выйти на мировую арену в качестве носителя набора незападных идей и ценностей, при-

годных для создания “сообщества судьбы человечества”, способна вызвать противодействие со стороны развитых стран» [3, с. 145]. Отвечая на эти сомнения, Китай четко поясняет, что будет «неизменно идти по пути мирного развития, реализовывать стратегию открытости, ориентированную на взаимную выгоду и совместный выигрыш». Принципы справедливости и коллективные принципы безопасности, предложенные Си Цзиньпином, также будут маяком китайской дипломатии.

Идея продолжительного мира, предлагаемая Китаем, подчеркивает взаимное уважение между странами мира, проведение равноправных консультаций по различным конфликтам, а не решение вопросов путем угроз и преимуществ военной силы или противостоянием сил путем холодной войны. Решение конфликтов путем диалога, устранение противоречий путем консультаций эффективно уменьшат и сократят риски военных конфликтов, обеспечат стабильность международного порядка. Одновременно с этим Китай выступает за всесторонний и твердый ответ угрозам традиционной и нетрадиционной безопасности, особенно терроризму в любых его проявлениях [9].

Идеи открытости и толерантности особенно подчеркивают уважение к разнообразию мировых цивилизаций и прав стран самостоятельно выбирать путь развития и политический режим, подходящие ситуации в стране. Вместе с этим крайне важна коммуникация, взаимное обучение разных мировых цивилизаций, а также взаимные политические контакты. Идея «чистого прекрасного мира», которую продвигает Китай, нераздельно связана с важными для самого Китая концепцией и целью экологического строительства. Китай осознает цену влияния традиционного экономического развития на экологию, выступает за создание экологичной модели развития, совместное с другими мировыми странами противостояние экологическим вызовам [7].

Главной темой нынешней эпохи все еще является мир и развитие. В стремительно меняющемся историческом периоде многополярность мира, экономическая глобализация, информатизация общества и культурное разнообразие стали важными символами изменений международной обстановки. Традиционной системе международного управления становится все труднее отвечать непрерывно возникающим глобальным вызовам, послевоенный международный порядок сталкивается все с большим количеством факторов неопределенности [4]. В период, когда человечество столкнулось со множеством вызовов, мир устремил свой взор на Китай.

Концепция международных отношений нового типа. Будучи важной составной частью общего курса строительства социализма с китайской спецификой нового периода, доклад XIX съезда заявляет о том, что дипломатия большой державы с китайской спецификой способствует созданию международных отношений нового типа, продолжая стимулировать строительство сообщества единой судьбы человечества. Концепция международных отношений нового типа является важной теорией, предложенной Си Цзиньпином. В центр этой теории положены принципы взаимного уважения, справедливости, сотрудничества и взаимной выгоды, что основано на пяти принципах мирного сосуществования, которых долгое время придерживается диплома-

тия Китая [10]. Концепция сообщества единой судьбы человечества была предложена по той причине, что, как было отмечено на XIX съезде КПК, «ни одна страна не может в одиночку справиться с разнообразными вызовами, стоящими перед человечеством, и ни одна страна не может вернуться обратно на закрытый изолированный остров» [5].

В процессе строительства международных отношений нового типа и сообщества единой судьбы человечества Китай продолжает придерживаться ряда принципов.

Во-первых, страна придерживается самостоятельной мирной дипломатической стратегии и оборонительной военной политики. Китай ясно заявляет, что его развитие не причинит угрозы другим странам, он никогда не станет гегемоном, не будет осуществлять экспансию. Однако вместе с этим Китай дает понять, что хоть и не будет жертвовать интересами других стран ради собственного развития, но и не откажется от своих законных прав и интересов.

Во-вторых, Китай придерживается провозглашенной дипломатии большой державы, дипломатии по отношению к соседним странам и стратегического курса на коммуникацию с развивающимися странами. Его внешняя политика направлена на продвижение координации и сотрудничества с крупными державами, создание стабильных и равномерно развивающихся отношений между большими державами. Китай будет продолжать строить добрые отношения с соседями, руководствуясь принципами доброжелательности, взаимовыгодности и инклюзивности, придерживаться внешнеполитического курса на партнерство с соседними странами и углублять отношения с ними [6].

В-третьих, страна реализует государственную стратегию внешней открытости через инициативу «Один пояс, один путь», создаст платформу международного сотрудничества высокого уровня, будет стремиться к новой силе общего развития.

В-четвертых, Китай, являясь ключевым участником международного многостороннего управления, поддерживает мировой порядок с центральной ролью ООН, продвигая инициативу глобального управления путем совместных обсуждений, совместного строительства и совместного использования. Страна продолжает нести ответственность большой державы и тем самым вносит свой вклад в глобальное управление.

Взаимодействие Китая с миром и его международное влияние достигло высокого уровня. Вместе с тем увеличивается количество факторов, влияющих на ки-

тайскую дипломатию. Ранее Пекин по большей части проявлял ответную реакцию, стратегия других стран по отношению к Китаю во многом определяла стратегию и курс китайской дипломатии. Вслед за ростом экономической и политической мощи страна начала проявлять большую инициативность. Вместе с этим более уверенный Китай научился лучше понимать мысли и тревоги других стран, выбирать мирную дипломатию и способ стремления к собственной выгоде, который будет приемлем другим странам. В этом процессе Китай внес вклад в формирование новых международных правил поведения, поделившись собственным опытом. Можно говорить о расширении сцены китайской дипломатии, увеличении ответственности, более пристальном внимании и больших ожиданиях [2].

Общие стратегические цели дипломатии большой державы с китайской спецификой новой эпохи заключаются в продвижении строительства сообщества единой судьбы человечества. Его направляющей идеей является дипломатическая идея Си Цзиньпина, которая является важной составной частью концепции социализма с китайской спецификой новой эпохи. Дипломатия большой державы с китайской спецификой новой эпохи имеет три особых теоретических источника: путь социализма с китайской спецификой; китайская традиционная культура; традиция новой китайской дипломатии.

Сегодня мир стоит перед небывалыми переменами: вспыхнула пандемия, обострились стратегические противоречия между Китаем и США, международная среда стала еще более запутанной и изменчивой, возрос кризисный потенциал в отношениях между крупными державами, обострилось геополитическое противостояние в отдельных регионах. При этом появились не только небывалые вызовы, но и новые шансы. Беспрецедентно расширилось и углубилось взаимодействие Китая с миром. Китай находится на месте встречи небывалых ранее стратегических возможностей и беспрецедентного количества задач развития. По мнению российского автора И.Е. Денисова, «Китай осмысливает свою роль в сегодняшнем мире, и особенно в грядущем миропорядке, который еще неизвестно по каким правилам будет устроен. Именно из-за существующей неопределенности Китай будет оставаться в центре глобальных дискуссий - иногда как наблюдатель, но все чаще как активный участник» [1, с. 95]. Дипломатия большой державы с китайской спецификой позволит увеличить участие Китая в глобальном управлении и его способность к созданию выгодной международной среды.

Библиографический список

1. Денисов И.Е. Внешняя политика Китая при Си Цзиньпине: преемственность и новаторство/ И.Е. Денисов // Контуры глобальных трансформаций. 2017. Т. 10, № 5. С. 83–95.
2. Полный текст коммюнике 6-го пленума ЦК КПК 19-го созыва [Электронный ресурс] // Синьхуа новости. – Режим доступа: http://russian.news.cn/2021-11/11/c_1310305235.htm – Дата доступа: 20.01.2022
3. Портяков В.Я., Ломанов В.А., Галенович Ю.М. и др. 19 съезд КПК: Внешние и внутренние последствия и перспективы реформ в Китае / В.Я. Портяков, В.А. Ломанов, Ю.М. Галенович и др. // Сравнительная политика. 2018. т. 9, № 2. С. 142–158.
4. Куан Яньсян, Чэнь Цзин. Чжунго хэпин фачжань даолу дэ тяочжань цзи ци сыкао = Вызовы на пути мирного развития Китая и некоторые размышления/Куан Яньсян, Чэнь Цзин// Шэжунь цзяньчэн цянъянь (передовые социальные науки). 2016. т. 5. № 6. С. 807–813.
5. Си Цзиньпин. Цзюэшэн цюаньянь цянъяньчэн сяокан шэжунь, доуцунь синь шидай чжунго тэсэ шэжуньчжунь вэйда шэнли – цзай чжунго гунчаньдан ди шицзю цюаньгодайбяо дахуэй шан дэ бао гао = Добиться решающей победы в полном построении среднезажиточного общества, одержать великую победу социализма с китайской спецификой в новую эпоху – Доклад на XIX все-

китайском собрании представителей КПК [Электронный ресурс] // Синьхуа / политика. 27.10.2017 URL: <http://www.xinhuanet.com/politics/19cpcnc/2017-10/27/c_1121867529.htm>(дата обращения: 12.12.2021 (на кит. яз.)).

6. Си Цзиньпин. Чжунянь вайши гунцзоухуэйи цзайцзин цзюсин Си Цзиньпин фабяо чжуняо цзянхуа = Конференция ЦК по зарубежным вопросам проходит в Пекине, Си Цзиньпин выступил с важной речью [Электронный ресурс] // Жэньминьжибао. 30.11.2014 URL: <<http://cpc.people.com.cn/n/2014/1130/c64094-26119225.html>> (дата обращения: 11.12.2021(на кит. яз.)).

7. Фэн Цзяшэн. У да фачжань линиянь, цу шицзе гунтун фаньжун = Пять великих концепций развития, стимулирующие мировое процветание [Электронный ресурс] // Чжунго ван. 12.06.2018 URL: <http://opinion.china.com.cn/opinion_33_187755.html> (дата обращения: 28.12.2021 (на кит. яз.)).

8. Ху Цзиньтао. Цзяньдинбуи яньчжэ чжунго тэсэ шэкуэйчжуи даолу цянцзинь, вэй цюаньмянь цзяньчэн сяокан шэкуэй ар фэньдоу = с неизменной твердостью продвигаться вперед по пути социализма с китайской спецификой и бороться за полное построение среднезажиточного общества – Доклад на XVIII всекитайском собрании представителей КПК [Электронный ресурс] // Жэньминьжибао. 09.11.2012 URL: <<http://cpc.people.com.cn/18/n/2012/1109/c350821-19529916.html>> (дата обращения: 10.12.2021 (на кит. яз.)).

9. Цзя Вэньшань, Ван Лицзюнь, Чжао Лиминь. Си Цзиньпин пубянь аньцюньгуань цзи ци дуй гоуцзянь жэньлэй миньюнь гунтунти де ии = Концепция всеобщей безопасности Си Цзиньпина и ее влияние на построение сообщества единой судьбы человечества/ Цзя Вэньшань, Ван Лицзюнь, Чжао Лиминь// Чжунго жэньминь дасюэ сюэбао (Вестник Китайского народного университета). 2019. № 3. С. 84–94.

10. Чжао Кэцзинь. Гоуцзянь жэньлэй миньюнь гунтунти = Создание сообщества единой судьбы человечества [Электронный ресурс] // Чжэцзян цзайсянь синьвэнь ванчжань. 25.10.2017 URL: <http://opinion.zjol.com.cn/mrwp/201710/t20171025_5452226.shtml> (дата обращения: 20.01.2022 (на кит. яз.)).

References

1. Denisov I.E. Chinese Foreign Policy under Xi Jinping: Continuity and Innovation / I.E. Denisov // Outlines of global transformations. 2017. Vol 10, № 5. Pp. 83–95.

2. Full Text: Communique of 6th plenary session of 19th CPC Central Committee [Electronic resource] // Xinhua news. – Access mode: http://russian.news.cn/2021-11/11/c_1310305235.htm – access date: 20.01.2022

3. Portyakov V.Y., Lomanov V.A., Galenovich U.M. and others. 19th National Congress of the Communist Party of China: Internal and external effects and prospects of China's reforms/V.Y.Portyakov, V.A.Lomanov, U.M.Galenovich and others. // Comparative policy. 2018. Vol. 9, № 2. Pp. 142–158.

4. Kuang Yanxiang, ChenJing. Zhongguoheping fazhan daolu de tiaozhan ji qi sikao = Challenges to China's Peaceful Development and Some Reflections /KuangYanxiang, ChenJing// Shehui kexue qianyan (advanced social sciences). 2016. Vol. 5. № 6. Pp. 807–813.

5. Xi Jinping. Juesheng quanmian jiancheng xiaokang shehui, douqu xin shidai zhongguo tese shehuizhuyi weida shengli – zai zhongguo gongchandang di shijiuquanguodaibiaodahui shang de baogao = Achieve a decisive victory in the full construction of a moderately prosperous society, win the great victory of socialism with Chinese characteristics in the new era –Report at the 19th National Congress of CCP Representatives [Electronic resource] // Xinhua / policy. 27.10.2017 URL: <http://www.xinhuanet.com/politics/19cpcnc/2017-10/27/c_1121867529.htm>access date: 12.12.2021.

6. Xi Jinping. ZhongyangwaishigongzuohuizijingjuexinXiJingpingfabiaozhongyaojianghua = Central Committee Foreign Affairs Conference Held in Beijing, Xi Jinping Delivers Important Speech [Electronic resource] // Renminribao. 30.11.2014 URL: <<http://cpc.people.com.cn/n/2014/1130/c64094-26119225.html>>access date:11.12.2021.

7. Feng Jiasheng. Wu da fazhan linian, zu shijie gongtong fazhan = Five great visions for development driving global prosperity [Electronic resource] //Zhongguowang. 12.06.2018 URL: <http://opinion.china.com.cn/opinion_33_187755.html>access date: 28.12.2021.

8. Hu Jintao. Jiandingbuyi yanzhe zhongguo tese shehuizhuyi daolu qianjin, wei quanmian jiancheng xiaokang shehui er fendou=move forward on the way of socialism with Chinese characteristics with unflinching firmness and to strive for the full construction of a moderately prosperous society – Report at the 18th National Congress of CPC Representatives [Electronic resource] //Renminribao. 09.11.2012 URL: <<http://cpc.people.com.cn/18/n/2012/1109/c350821-19529916.html>>access date: 10.12.2021.

9. Jia Wenshan, Wang Lijun, Zhao Limin. Xi Jinping pubiananquanguan ji qi dui goujian renlei minyun gongtongti de yiyi = Xi Jinping's concept of universal security and its impact on building a community with a common destiny for mankind / Jia Wenshan, Wang Lijun, Zhao Limin// Zhongguo renmin daxue xuebao. 2019. № 3. Pp. 84–94.

10. Zhao Kejin. Guowujian renlei minyun gongtongti = Creation of a community of a common destiny for mankind [Electronic resource] // Zhejiang zaisan xinwen wangzhan. 25.10.2017 URL: <http://opinion.zjol.com.cn/mrwp/201710/t20171025_5452226.shtml>access date: 20.01.2022.

ЧУВАРДИН Г.С.

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

E-mail: wodantag@mail.ru

ГОНЧАРОВА И.В.

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

E-mail: 79208195393@yandex.ru

ХАРЧЕНКО О.А.

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

E-mail: kharchenkoa18@gmail.com

CHUVARDIN G.S.

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of History of Russia, Orel State University

E-mail: wodantag@mail.ru

GONCHAROVA I.V.

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

E-mail: 79208195393@yandex.ru

HARCHENKO O.A.

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

E-mail: kharchenkoa18@gmail.com

ПЕРИПЕТИИ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ ВЕЛИКОГО КНЯЗЯ ВЛАДИМИРА АЛЕКСАНДРОВИЧА. «ДОБРЫЙ БАРИН»: ВЕЛИКИЙ КНЯЗЬ ВЛАДИМИР АЛЕКСАНДРОВИЧ – МЕЖДУ «СТАРОЙ» И «НОВОЙ» РОССИЕЙ (ОКОНЧАНИЕ)

THE VICISSITUDES OF THE FAMILY LIFE OF GRAND DUKE VLADIMIR ALEXANDROVICH. «GOOD MASTER»: GRAND DUKE VLADIMIR ALEXANDROVICH – BETWEEN «OLD» AND «NEW» RUSSIA (ENDING)

В статье анализируются особенности семейной жизни великого князя Владимира Александровича. В качестве отдельного объекта исследования выступает анализ психологических особенностей его супруги, великой княгини Марии Павловны-старшей. Рассматривается сложный комплекс взаимодействий великокняжеской семьи и семьи молодого императора Николая II. Предпринимается попытка определения места великокняжеской четы в дворцовых и политических интригах начала XX века.

Ключевые слова: великий князь, элита, семейная жизнь, императорский Двор, политические интриги.

The article analyzes the peculiarities of the family life of Grand Duke Vladimir Alexandrovich. As a separate object of research is the analysis of the psychological characteristics of his wife, Grand Duchess Maria Pavlovna the Elder. The complex of interactions between the grand ducal family and the family of the young Emperor Nicholas II is considered. An attempt is being made to determine the place of the grand ducal couple in the palace and political intrigues of the early XX century.

Keywords: grand Duke, elite, family life, imperial Court, political intrigues.

В качестве отдельного и не менее существенного объекта исследования, связанного с биографической историей великого князя, может выступать его семья и отдельные специфические особенности социального и культурного взаимодействия с супругой и детьми. При этом необходимо осознавать, что несмотря на то, что российское общество последней трети XIX (и даже начала XX) века имело ярко выраженную гендерную асимметрию и являлась мускульным (как следствие, женщины по-прежнему подвергались культурной дискриминации), представительницы аристократии (и отдельных групп меритократии) играли не последнюю роль в жизни общества, хотя и не занимали важных государственных должностей.

Мы уже отмечали (в предыдущих статьях), что до женитьбы основным авторитетом для великого князя

являлись его отец и старший брат цесаревич Александр Александрович.

16 августа (ст. ст.) 1876 г. Владимир вступает в брак с герцогиней Марией Александровной Елисаветой Элеонорой Мекленбург-Шверинской. Она являлась дочерью великого герцога Мекленбург-Шверинского Фридриха-Франца II и урожденной принцессы Рейсс-Кёстриц Августы. Уже в 1876 г. (30.09; ст. ст.) на свет появляется великий князь Кирилл, затем, 12.11.1877 г. – Борис, 2.05.1879 г. – Андрей, 17.01.1882 – великая княжна Елена [14, л.65]. При вступлении в брак великая княгиня осталась в лютеранском вероисповедании и приняла православие только в 1908 г. (в «Послужном списке» великого князя от 4.02.1909 г. она и дети великого князя значились уже как «православные» [14, л.65]).



Великая княгиня Мария Павловна-старшая.
Фото из свободных источников.



Великая княгиня Мария Павловна-старшая с
супругом. Фото из свободных источников.

С момента вступления в брак Мария начала оказывать колоссальное влияние на своего мужа и практически сразу же стала позиционировать себя, как представительница высших слоев топа российской политической элиты. Мария Павловна предпринимала попытки вмешательства в дела мужа (впрочем, это выглядело, как желание «поиграть» своим социальным положением и не имело серьезных политических последствий). Данное суждение можно верифицировать следующим примером. В 1869 г., в возрасте 22 лет, великий князь был назначен командиром л.-гв. Преображенского полка, которым командовал чуть больше одного месяца. Несмотря на столь короткий срок командования, супруга великого князя Мария Павловна, на протяжении всей жизни считала себя «матерью-командиршей» преображенцев [6, с. 267–268]. Возможно ей не давали покоя лавры Екатерины II (а также Анны Иоанновны и Елизаветы Петровны), которая, как и все русские правители постпетровской эпохи, являлись полковниками л.-гв. Преображенского полка и числились в его списках. В свою очередь, великая княгиня стала шефом 137-го пехотного Нежинского полка и проявляла о данной части постоянную заботу. После смерти великого князя (он скончался 4.02.1909 г.) Николай II также назначил Марию Павловну Шефом л.-гв. Драгунского полка (с 9.02.1909 по 4.03.1917 гг.), над которым до этого «шефствовал» Владимир Александрович. В «Памятке Лейб-Драгуна» было указано: «Новому шефу лейб-драгун не пришлось знакомиться с полком, так как Великая Княгиня и ранее, со дня приезда в Россию, считала его своим, близким себе и родным» [12, с. 62].

В данном случае мы сталкиваемся с очень интересным психологическим явлением – по всей вероятности в сознании великой княгини существовало скрытое желание быть если не самой правительницей страны, то, по крайней мере, женой (что в существующих династических реалиях было маловероятно) или матерью (что могло быть вполне осуществимо) правителя страны. Устойчивое нежелание переходить в православную веру можно рассматривать как механизм давления на Александра III и способ противопоставить свое особое положение существующей династической традиции. Упрямство Марии Павловны раздражало Александра III, питавшего германофобские настроения, и, как писал граф С.Д. Шереметьев, «печалило» великого князя Владимира (крещение великой княгини было «его заветной мечтой» [9, с. 412]). Сам великий князь, по воспоминаниям современников, был «человеком верующим, православным», ищущим «опору в молитве и в покорности воле Божией» [9, с. 411].

Когда она накануне смерти своего мужа перешла в православие, Владимир испытал чувство, граничащее с счастьем. Но и здесь великая княгиня действовала с умыслом – в соответствии с «Династическим актом в связи с браком Великого Князя Владимира Александровича» (от 16.08.1874 г.), ее старший сын Кирилл мог наследовать Престол, только в случае «восприятия» супругою великого князя «православного исповедания» (пункт 1 «Династического акта...»). Великий князь Александр Михайлович также вспоминал: «После смерти мужа, она, в конце концов, все же перешла в православие, хотя злые языки и продолжали

упорствовать, обвиняя ее в недостатке русского патриотизма» [1, с. 115].

Следует отметить, что после смерти Александра III в России временно обозначилось два «правлящих» Двора: вдовствующей императрицы Александры Федоровны и великого князя Владимира Александровича, при котором решающую роль играла великая княгиня Мария Павловна. Сам Николай и его супруга, великая княгиня Александра Федоровна, чувствовали себя в окружении «заматеревших» родственников «солидного возраста» крайне неуверенно.

После коронации обозначилось два вероятных наследника престола: великие князья Михаил Александрович (родной брат Николая II) и Кирилл Владимирович (старший сын Владимира Александровича и Марии Павловны). Вопрос о великом князе Георгии Александровиче был спорен – он был серьезно болен. Таким образом, пока у Николая II не было наследника, Мария Павловна могла тешить себя мыслью о возможном «наследовании престола» ее старшим сыном. В то же время, Двор нового императора находился в стадии формирования (типичное для русской бюрократической традиции «императорского периода» межвременье). Мария Павловна, как и дяди Николая II (в первую очередь, Владимир Александрович, Сергей Николаевич и, с определенными оговорками, Николай Николаевич-младший), пыталось влиять на молодых императора и императрицу «учить их жизни». Примечательно то, что Николай II откровенно побаивался своего «дядю Владимира». Это чувство пришло из детства, когда строгий и требовательный дядя мог наказывать (например, «сильно отодрать за уши») будущего наследника Престола [4, с.122]. Осознав страх, который испытывает по отношению к нему император, великий князь Владимир отдалился от племянника. Генерал Мосолов отмечал: «Государь Николай II испытывал перед Владимиром Александровичем чувство исключительной робости, граничащей с боязнью. Великий князь, вероятно, заметив впечатление, производимое им на императора, стал держаться в стороне от государственных вопросов» [10, с.125].

Совсем другого психологического склада была великая княгиня Мария Павловна-старшая. Она попыталась «захватить первенство» в опеке над Александрой Федоровной. Отличавшаяся достаточной степенью упрямства, Александра встретила такую заботу «в штыхы». Неприязнь и, как следствие, давление на мужа, усугублялась по мере рождения дочерей. Отсутствие (и ожидание) наследника превратилось в проклятие и спровоцировало психологическую травму. При этом, нужно не забывать о психологическом давлении со стороны вдовствующей императрицы Марии Федоровны (свекрови), которая обстановку не оздоровляла. Впрочем, это «давление» было не столь ощутимо. Мария Федоровна крайне тяжело перенесла смерть мужа. Баронесса С. Буксгевден вспоминала: «У вдовствующей Императрицы был свой маленький кружок личных друзей, людей ее возраста, в который очень редко допускались посторонние. Она никогда не участвовала в развлечениях, нося постоянный траур по Александру III» [2, с. 638].

Откровенный отказ от покровительства со стороны Марии Павловны-старшей перерос в скрытую враж-

ду. Графиня М.Э. Клейнмихель полагала, что именно Мария Павловна сделала все возможное для того, чтобы спровоцировать «отдаление императрицы от Света». Именно ей приписываются разнообразные сплетни в отношении молодых императора и императрицы, которые, в конечном итоге, подорвали авторитет Николая II и способствовали созданию образа «подкаблучника» Александры Федоровны. Графиня отмечала: «Когда принцесса Алиса стала супругой Николая II, ее тетушка, великая княгиня, собралась было делать ей наставнические замечания, но царица не забыла ее отношение к себе, когда она была еще принцессой (Мария Павловна встретила ее «снисходительно-покровительственно, как маленькую, ничего не значащую принцессу»)» [5, с. 195], и дала почувствовать своей высокопоставленной родственнице, кто теперь госпожа. Великая княгиня никогда не могла простить ей этого и, воспользовавшись своим влиянием, делала в петербургском обществе все, что могло бы повредить Государыне» [5, с. 195] вражде, существовавшей между Марией Павловной-старшей и Александрой Федоровной также вспоминала мorganатическая супруга великого князя Павла Александровича О.В. Палей [11, с. 23]. Современники подчеркивали, что еще при жизни императора Александра III «властная» Мария Павловна, перенявшая часть харизмы своего супруга, «любила поиграть императрицу», что приводило его в «бешенство». А.А. Половцев вспоминал: «[...] она очень довольна разыграть роль императрицы, несмотря на то что *это бесит государя*» [13, с. 238]. Являясь отличной наездницей, великая княгиня вызвала восхищение гвардейских-офицеров кавалеристов. При этом и Владимир Александрович, и ряд великих князей, верховую езду не любили – Мария Павловна была «более лихой» кавалеристкой, чем они. Так, великий князь Кирилл Владимирович вспоминал: «Мать была прекрасной наездницей. Помню, как она скакала галопом с кавалеристами...» [8, с. 12]



Императрица Александра Федоровна, великий князь Владимир Александрович и его супруга Мария Павловна-старшая, император Николай II. Фото из свободных источников.

Мощнейшим инструментом деформации императорской четы стали придворные балы и приемы, устраиваемые великой княгиней – именно на них рождались сплетни, расплывшиеся в *Lahautesociété*, а затем становившиеся достоянием общественности. А.А. Мосолов отмечал: «Не существовало в Петербурге двора популярнее и влиятельнее, чем двор великой княгини Марии Павловны [...]» [10, с. 125]. Недвижимость великокняжеской четы на 1909 год составляла «три каменных дома Адмиралтейской части, I-го участка и участка земли в 46 десятин 500 саж. С.-Петербургской губернии Царскосельского уезда, а также в Царском Селе, в Императорском Царскосельском Отдельном парке, близ Колонистского пруда, под № 11, всего 11908 $\frac{3}{4}$ кв. саж.» [14, Л.65]. Примечательно, что сам великий князь столичную жизнь не любил и предпочитал загородное времяпрепровождение (в Царском Селе [8, с.6]), заграничные путешествия (с 1881 по 1902 г. он выезжал за границу 35 раз; наиболее посещаемыми были Франция (Париж) и Шверин), или поездки по стране. Великий князь был гурманом и обожал французскую кухню. Также хорошо известно его пристрастие к шампанскому [9, с. 406] и другому «элитному алкоголю», со временем переросшее в алкоголизм. Граф С.Д. Шереметьев также упоминает о том, что великий князь иногда употреблял наркотики, что возможно было связано с его затяжной болезнью («экземой»). На наркотики Владимира Александровича мог «подсадить» его адъютант П.П. Шувалов. Шереметьев вспоминал: ««[...] что касается до адъютанта его Шувалова, то он сам (будучи позднее морфинистом) нередко подвигивал и Владимира Александровича» [9, с. 412].

В отношении «великокняжеских» балов и приемов» баронесса С. Буксгевден указывала: «Прекрасной хозяйкой, несомненным лидером общества была супруга великого князя Владимира Великая Княгиня Мария Павловна [...]. Исповедовавшая космополитические взгляды, Великая Княгиня создала блестящий современный состав домашней свиты» [2, с. 638].

Примечательны и воспоминания британского посла Дж. Бьюкенена. Он отмечал: «Среди других членов императорской семьи первое место занимала великая княгиня Мария Павловна... В своих дворцах в Санкт-Петербурге и Царском Селе ее высочество держала свой небольшой двор. Это была, если можно так сказать, миниатюрная копия императорского двора, каким он был, пока не пришел почти в полный упадок из-за уединенной жизни царской семьи. «Grandedame» в лучшем смысле этого слова, но без преувеличенного внимания к строгому соблюдению придворного этикета, великая княгиня с блеском справлялась с ролью хозяйки салона... На ее званых вечерах, в какой бы форме они ни проходили, всегда бывало весело, и никто на них не скучал. На ее обедах и приемах можно было встретить молодых членов царской семьи, а также элиту российского общества – «цвет нации» восходящих звезд искусства и государственной жизни» [3, с.76].

«Свита» великой княгини была немногочисленна. Вплоть до 1917 г. в нее входило 7 фрейлин:

1. Е.М. Ершова (Леонтьева), была при великой княгине до 1875 г.
2. Графиня М.Е. Путятина, – до 1877 г.
3. Баронесса Е.Б. Гойнинген-Гюне (Иваненко), – до 1886 г.
4. Княжна М.В. Темботова, – до 1889 г.
5. Княжна Е.А. Лобанова-Ростовская (Эристова), – до 1890 г. Дочь министра иностранных дел, действительного тайного советника, князя А.Б. Лобанова-Ростовского.
6. Е.С. Олив (Мухортова), дочь Херсонского губернатора, члена Государственного Совета, генерала от кавалерии С.В. Олива. С 1917 г. подвергалась постоянным арестам и, наконец, в 1937 г. советская власть от бывшей фрейлины Двора окончательно избавилась. Елизавета Сергеевна была посмертно реабилитирована в 1991 г.
7. Графиня М.Ф. Ридигер (Беляева), до 1902 г. Была замужем за офицером л.-гв. Драгунского полка, адъютантом великого князя Владимира Александровича, а с 1909 г. его сына Андрея Владимировича, сына генерал-лейтенанта А.М. Беляева Александре Алексеевиче. В 1915 г. ему было присвоено звание генерал-майора.
8. А.С. Истомина (Пападопова), до 1908 г.

В свою очередь, круг приближенных к великому князю лиц был крайне узок. Современники отмечали, что Владимира Александровича, как человека подверженного крайним эмоциональным переживаниям, всегда отличало неумение разбираться в людях. Скорее всего, единственным и до конца преданным другом великого князя, был граф Алексей Борисович Перовский («Фибс»), который ушел из жизни крайне рано (в 1887 г.), что стало для Владимира серьезным психологическим ударом. Из других «приближенных лиц» можно выделить трех адъютантов великого князя: графа П.П. Шувалова, А.А. Ридигера-Беляева и графа Н.П. Ферзена.

Жизнь великого князя оборвалась внезапно и трагично. В то же время, его смерть, пусть и косвенно, оказала влияние на дальнейшее развитие Российской империи. Угасание Владимира Александровича проходило на фоне личной драмы его старшего сына Кирилла Владимировича, приведшей к разрыву великого князя с императором Николаем II.

Избранницей Кирилла Владимировича являлась Саксен-Кобург Готская принцесса Виктория-Мелита («Даки»). Первый супруг Виктории-Мелиты являлся братом супруги Николая II. Кирилл и «Даки» также были двоюродными братом и сестрой. Император выступил категорическим противником этого брака и запретил Кириллу Владимировичу въезд в Россию. Как следствие, обиженный Владимир Александрович подал в отставку. «Почвенник» и неославянофил, генерал А.А. Киреев вспоминал: «Досадная история Владимира Алекс[андровича]. Он подал к отчислению от занимаемого места главнокомандующего» [7, с. 100].



Великокняжеская чета с детьми. Фото из свободных источников.

Карьера великого князя Владимира Александровича подошла к закату. Князь никогда не отличался крепким здоровьем: он страдал от кожных заболеваний («экземы») и высыпаний, сопровождающихся нестерпимым зудом; князя мучили зубные боли (граф С.Д. Шереметьев указывает, что к концу жизни он потерял почти все зубы); также для Владимира Александровича были характер-

на периодическая бессонница, которую он пытался «лечить» шампанским и тяжелые приступы астмы; в конце жизни его мучали «затяжные простудные заболевания». Великий князь Владимир Александрович Романов умер 4.02.1909 г. (ст. ст.) в 5 часов дня в Санкт-Петербурге. В отношении похорон великого князя граф Шереметьев записал: «Петербург, 8 февраля 1909 г. Похороны В.А. в новом склепе в Петропавл[овской] крепости. Прощание было трогательное, хотя Мария Павловна была сдержанна и не проявляла никаких особых чувств... Шествие в новый склеп. Странное, чуждое впечатление, холодное. Все толпились около могилы, все бросили по горсти песку...»¹[15, Л.20, 21, 27]

Великий князь Владимир, безусловно, олицетворял собой «старорежимную», аристократическую и этакратическую Россию, уходящую своими корнями в эпоху Николая I. Смерть последних представителей «старого мира» обозначила приближение периода «безвременья» («старое» отступало медленно и неохотно, «новое» пока еще не могло добиться окончательной, а, самое главное, убедительной победы): наступила абсолютно непредсказуемая, пугающая своей новизной эпоха политического и социального хаоса. Уход с политической арены исполинов «старого мира», внушавших одним своим возрастом и проистекающим из него авторитетом уверенность и стабильность, порождал смутное ощущение грядущей катастрофы.

Примечание

1. Российский государственный архив древних актов (РГАДА). Ф.1287. Оп.1. Д.5054. Л.20, 21, 27.

Библиографический список

1. Александр Михайлович, великий князь. Книга воспоминаний. / Предисловие и комментарии А. Виноградова. М.: Современник, 1991. 166 с.
2. *Буксевден С.*, баронесса. Жизнь и трагедия Александры Федоровны, императрицы России. Воспоминания фрейлины в трех книгах. / Пер. В.А. Ющенко; отв. ред. и сост. комментариев Т.Б. Манакова, К.А. Протопопов. М.: «Лепта Книга», «Вече», «Грифъ», 2012. 572 с.
3. *Бьюкенен Дж.* Моя миссия в России. Воспоминания английского дипломата. М.: «Центрополиграф», 2006. 399 с.
4. *Витте С.Ю.* Избранные воспоминания, 1849–1911. М.: Мысль, 1991. 708 с.
5. Дворцовые интриги и политические авантюры: записки Марии Клейнмихель / автор-составитель В.М. Осин. М.: АСТ, 2014. 445 с.
6. *Епанчин Н.А.* На службе трех императоров. Воспоминания. М.: издание журнала «Наше наследие» при участии ГФ «Полиграфресурсы», 1996. 576 с.
7. *Киреев А.А.* Дневник. 1905–1910. / Составитель К.А. Соловьев. М.: РОССПЭН, 2010. 472 с.
8. Кирилл Владимирович, Император. Моя жизнь на службе России. СПб.: Лики России, 1996. 334 с.
9. Мемуары графа С.Д. Шереметьева. Том 1. / Составление, подготовка текста и примечания Л.И. Шохина. М.: издательство «Индрик», 2004. 736 с.
10. *Мосолов А.А.* При Дворе последнего императора. Записки начальника канцелярии министра Двора. М.: «Мета», «Арт», 1992. 263 с.
11. *Палей О.* Воспоминания о России: с приложением писем, дневника и стихов ее сына Владимира. М.: издательство «Захаров», 2016. 240 с.
12. Памятка Лейб-Драгуна. 1814–1914. / Составил Штабс-ротмистр И.М. Кучевский. СПб.: Т-во Р. Голике и А. Вильборг. 1914. 78 с.
13. *Половцев А.А.* Дневник Государственного секретаря: В 2 т. Т. II. 1887–1892. / Комментарии. Именной указатель. М.: ЗАО «Центрополиграф», 2005. 639 с.
14. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 528. Оп. 1. Д. 4. Л.65
15. Российский государственный архив древних актов (РГАДА). Ф.1287. Оп.1. Д.5054. Л.20, 21, 27.

References

1. Alexander Mikhailovich, Grand Duke. A book of memories. / Preface and commentaries by A. Vinogradov. M.: Sovremennik, 1991. 166 p.
2. *Buksgevdn S.*, baroness. The life and tragedy of Alexandra Feodorovna, Empress of Russia. Memoirs of a lady-in-waiting in three books. / Per. V.A. Yushchenko; ed. and comp. komentariiev T.B. Manakova, K.A. Protopopov. M.: «Mite Book», «Veche», «Vulture», 2012. 572 p.
3. *Buchanan J.* My mission in Russia. Memoirs of an English diplomat. M.: «Centropoligraph», 2006. – 399 p.
4. *Witte S.Y.* Selected memoirs, 1849–1911. Moscow: Mysl, 1991. 708 p.

5. Palace intrigues and political adventures: notes of Maria Kleinmichel / author-compiler V.M. Osin. M.: AST, 2014. 445 p.
 6. Epanchin N.A. In the service of three emperors. Memoirs. M.: publication of the magazine «Our heritage» with the participation of the State Fund «Polygraph Resources», 1996. 576 p.
 7. *Kireev A.A.* Diary. 1905-1910. / Compiled by K.A. Solovyov. M.: ROSSPEN, 2010. 472 p.
 8. Kirill Vladimirovich, the Emperor. My life in the service of Russia. St. Petersburg: Faces of Russia, 1996. 334 p.
 9. Memoirs of Count S.D. Sheremetyev. Volume 1. / Compilation, preparation of the text and notes by L.I. Shokhin. M.: publishing house «Indrik», 2004. 736 p.
 10. *Mosolov A.A.* At The Court of the last emperor. Notes of the head of the Office of the Minister of the Yard. M.: «Meta», «Art», 1992. 263 p.
 11. *Paley O.* Memories of Russia: with the attachment of letters, diary and poems of her son Vladimir. M.: publishing house «Zakharov», 2016. 240 p.
 12. Memo of the Life Dragoon. 1814–1914. / Compiled by Staff Captain I.M. Kuchevsky. SPb.: T-in R. Golike and A. Vilborg. 1914. 78 p.
 13. *Polovtsev A.A.* Diary of the Secretary of State: In 2 vols. Vol. II. 1887–1892. / Commentaries. Nominal index. M.: CJSC «Centropoligraph», 2005. 639 p.
 14. Russian State Historical Archive (RGIA). F.528. In.1. D.4. S.65.
 15. Russian State Archive of Ancient Acts (RGADA). F.1287. In.1. D.5054. Ss.20, 21, 27.
-

БУБНОВ С.А.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской литературы XX–XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: bubnows@yandex.ru

BUBNOV S.A.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Teaching Russian Language and Literature, Orel State University
E-mail: bubnows@yandex.ru

ИЗОБРАЖЕНИЕ ПЕЙЗАЖА В ЛИРИКЕ 1910-х ГОДОВ И.А. НОВИКОВА И С.А. ЕСЕНИНА**THE IMAGE OF THE LANDSCAPE IN THE LYRICS OF THE 1910S BY I.A. NOVIKOV AND S.A. YESENIN**

В статье анализируется пейзажная лирика И.А. Новикова и С.А. Есенина 1910-х годов в аспекте выявления художественных средств в изображении мира природы.

Ключевые слова: И.А. Новиков, С.А. Есенин, ранняя пейзажная лирика.

The article analyzes the landscape lyrics of I.A. Novikov and S.A. Yesenin of the 1910s in the aspect of identifying artistic means in the depiction of the natural world.

Keywords: I.A. Novikov, S.A. Yesenin, early landscape lyrics.

Творчество И.А. Новикова и С.А. Есенина тесными узами связано со сложным периодом российской истории, включившим в себя знаменательную эпоху и в истории культуры. 1910-е годы в истории отечественной словесности характеризуются бурным процессом возникновения и распада большого числа литературных групп и направлений с их различными эстетическими убеждениями. В рассматриваемый период орловский поэт-символист И.А. Новиков и рязанский новокрестьянский поэт С.А. Есенин входили в большую литературу. Тема природы неподдельно интересовала обоих художников слова, которые в своих стихотворениях воссоздавали пейзаж родной страны. Изучение пейзажной лирики И.А. Новикова и С.А. Есенина позволит выявить мотивы обращения поэтов к природе и особенность создания ими пейзажных образов.

Книга стихов «Дыхание земли» И.А. Новикова была опубликована в Киеве в 1910 году. По мнению М.В. Михайловой, стихи сборника рисуют праздничное убранство Земли [2]. Поэтизация родной земли во всей её красоте и разнообразии является главной темой сборника. Открывает книгу поэма с одноимённым названием поэтического сборника. В авторецензии, предвещающей поэму, говорится, что она является своеобразным введением, определяющим тематику 7 поэтических разделов книги. В нашем понимании название книги отражает знания и опыт, переживания и чувствования дыхания земли её автором.

Рассмотрим ряд стихотворений книги. В первой главе поэмы изложен взгляд автора на понимание красоты как поклонение Вечной Женственности, основанной на духовных началах. Поэту-символисту современность представлялась как несовершенный, но преобразующийся всеединый мир.

Стихотворение «В весенний поход» открывает раздел «Зори». Заря в стихах раздела соединяет небо и землю, а её главным свойством является светоносность.

В стихотворении душа автора настроена на творчество. Текст наполнен тихой музыкой и мягкой речью. Весна в произведении предстаёт в образе старой сирени, которая смеётся // Помолодевшим белым смехом [2, с. 27]. Данное олицетворение представляет собой как конкретный предмет, так и «душевный пейзаж» – переживание и мировоззрение поэта, который отправился в зачарованный поход – // В пльвучий рай страны весенней! (2, с. 27). «Зачарованный поход» И.А. Новикова напоминает читателю «очарованную даль» А.А. Блока. Таким образом, в последней строфе автор выразил своё понимание новой жизни и поэзии.

В стихотворении «Утром росы дрожат по лугам...» воспевается раннее время суток в весеннюю пору. Утренний пейзаж представляет реалистическую картину природы, данный через образы рос и серебряные дали лугов. Однако в этом стихотворении в каждой из трёх строф первые две строки создают непосредственную картину внешнего мира, а последние строки катренов передают душевное состояние лирического героя, который в первой строфе посредством утренней светлой молитвы общается с Богом. От единения с внешним миром душа лирического героя улыбается. В стихотворении полнота бытия: красоту природы и благостное состояние души подчёркивает серебряный цвет, который поэт использовал в первой и последней строфах. Заключается раздел «Зори» стихотворением «Из-за дальнего предела...», которое тематически относится к философской лирике, поскольку в произведении идёт речь об отражении двойственности бытия. Свои представления о Вселенной поэт излагает по-доброму и оптимистично. В звёздах он видит надёжных спутников, указывающих путь путникам на земле. Риторические вопросы первых двух строф, адресованные лирическим героем Вечной Женственности, создают иллюзию сокращения расстояния между обитателями всеединого мира.

Раздел «Хмель зелёный» книги начинается стихотворением «Идут дожди стозвучным шумом...». Оно невелико по объёму; три предложения образуют два катрена. В первом четверостишии запечатлена природа дремучего леса, который поливает дождь. Природные явления и сама природа в стихотворении одушевлены. Дождь с шумом поит влагой лес, а «лесные голоса» созвучно отвечают думам дождя. Их «жадно слушаю овраги» [2, с. 37]. Жизнь природы показана в единстве и гармонии. Благозвучие стихотворению придают паронимы: «стозвучным – созвучным», «поют – поют», а чёткий ритм стиха организует четырёхстопный ямб.

Растение хмель непосредственно опозитизировано в стихотворении «Как яд, как мёд – зелёный хмель...». В литературе это растение является символом собранного урожая, плодородия, счастья. В этом произведении автор воспеваёт хмель как символ счастья и долголетия. В первой строфе хмель зелёный характеризуется как растение лекарственное, но ядовитое. Для пчёла его цветы являются пыльценосом. Нежные плети растения представляются лирическому герою мягкой постелью из льна. Во второй строфе лирический герой свою жизнь и жизнь растения рассматривает как части общего мира. Автор сомневается, что его мировосприятие разделят современники. Тем не менее, в заключительной третьей строфе лирический герой покорно ждёт воплощения идеи всеединства в онтологическом аспекте как единство человека и космоса.

В стихотворении «Пьяный хмель зеленого вина» автор предстаёт как историк, философ, поэт, христианин, активно ищущий ответы на актуальные вопросы, решаемые современниками. Витавшие в обществе идеи, прежде всего современника философа В.С. Соловьёва, в будничной жизни не проявлялись и не реализовывались. Человек в силу своих убеждений и веры по-прежнему сомневался и колебался. Поэт в стихе заключает: «Но яви нет, как не было и прежде» [2, с. 44]. В миропонимании славян это означает, что космос поделён на три мира: Явь, Навь и Правь, которые разделены непреодолимыми границами и в то же время сосуществуют всегда вместе и нераздельно. Явь – это наш земной мир, в котором мы пребываем в физическом теле. Люди в силу своих убеждений и веры оставались наедине с сомнениями и колебаниями. Строка: «Горит и не горит сквозная купина» [2, с. 44] делит всех людей на верующих и атеистов.

В рассматриваемом разделе большинство стихотворений посвящено растительному миру (деревьям, растениям), временам года. Так, в стихотворении «Качай, качай своей верхушкой...» воспета осина. На первый взгляд может показаться, что осина будет представлена в контексте «Иудина» дерева. Однако полисемичный суффикс субъективной оценки к слову в стихе «Осинка малая в лесу», наш взгляд, придаёт уменьшительно-ласкательное значение. В летние месяцы оно не броско и неприметно и выглядит в лесу «простушкой» среди дубов. Но с наступлением осени оно преобразуется. Дерево становится заметным и красивым, когда золотом и багрянцем покрываются её рано увядающие листья. В последней строфе дерево уподобляется человеку, щедро отдающему себя миру, сбрасывая на землю свой наряд. В поэтизации дерева использован приём психологического параллелизма.

В разделе «Закаты» стихотворение «В хрупком детстве, обронённом вечностью...», посвящено теме постижения мира, который вызывал у юного лирического героя чувства тихие, радостные и святые. Вечерние закаты освещали мир от первых звёзд на небе до шелепящей ржи в поле. Мироздание влекло задумчивого и мечтающего мальчика. Социальные темы лирическому герою были «сокрыты». Юный поэт неподдельно постигал Истину. Образ заката в стихотворении соединяет земную жизнь с небесной, отражая мир абсолютной Красоты.

Рассмотренные стихотворения символиста И.А. Новикова позволяют заключить, что природа неподдельно интересовала поэта, который в своих стихотворениях создавал её реалистичные образы. Красота и гармония природы часто побуждали поэта размышлять о сферах общественной жизни. Мир природы у Новикова предстаёт ласковым и безмятежным, а грозные природные явления поражают читательское воображение прежде всего своей мощью и великолепием. Пейзаж в стихах орловского поэта наделён человеческими качествами. Трепетность пейзажной лирике придаёт панпсихизм, объединяющий настроения и чувства живой и неживой природы.

Несколькими годами позже появилась книга стихов С.А. Есенина «Радуница», объединившая в разделах «Русь» и «Маковые побаски» 33 стихотворения. Поэтика была ненамеренно славословие природе, поэтизация деревенского быта.

Стихотворение «Там, где капустные грядки...» было написано С.А. Есениным в 1910-м году. Оно представляет собой одно четверостишие. Стихотворение относится к пейзажной лирике. В нём поэт запечатлел природу родного края: огород с капустными грядками и пустошь с клёнами. Лирический герой с радостью воспринимает окружающий его мир. Любовь ко всему живому является основной темой стихотворения.

По жанру стихотворение часто называют лирической миниатюрой, но есть все основания рассматривать это произведение как лирический фрагмент, поскольку система образных средств в нём развёрнута не до конца.

Главным образом в стихотворении предстаёт росток клёна. В предложении лексема «кленёночек» является подлежащим. Яркость образа достигнута поэтом за счёт словообразования «кленёночек», развёрнутой метафоры:

Кленёночек маленький матке
Зелёное вымя сосёт [1, с. 16].

Любовь лирического героя ко всему живому также подчёркивают эпитеты зелёный и красный.

На уровне фоники в катрене обращает внимание звук [а], который придаёт изображённой природе красоту и величие. Одно из первых стихотворений С.А. Есенина «Там, где капустные грядки...» воспринимается нами как произведение о природе родного края. Оно было значимым и для самого поэта, так как данный стих Есенин включил в Собрание сочинений, знаменитый есенинский трёхтомник с берёзками.

Стихотворение «Вот уж вечер. Роса...» [1, с. 15] относится к пейзажной лирике. Его темой является общность человека и природы. Стихотворение состоит из четырёх строф. В первой строфе запечатлён деревенский летний вечерний пейзаж с хорошо знакомой российско-

му человеку крапивой и растущей вдоль дороги ивой. Оценочная частица «уж» в первой строке усиливает значение сказанного лирическим героем и побуждает читателя ему верить. Во второй строфе взор лирического героя обращён в небо. Красота вечерней природы воспринимается им через яркий лунный свет, падающий на крыши. Душевное состояние лирического героя помогает понять доносящаяся издалека соловьиная песня. Эпитет «свет большой» (в значении «значительный») передаёт благостное состояние природы и человека. В третьей строфе ощущение гармонии природы и человека передают сравнения. Душевная теплота лирического героя сравнивается с теплом домашнего очага. «Большие свечки» позволяют взглянуть на природу как храм. Сторож охраняет мирную жизнь селян. В написании стихотворения поэт использовал стилистические приёмы (перенос, инверсию), тропы (эпитеты, сравнения). Нежность и величественность природе в стихотворении придаёт повтор звуков [и], [о]. Стихотворение написано дольником, который восходит к народному стиху. Однако этот стихотворный размер был популярным в начале XX века.

Стихотворение «Сыплет черёмуха снегом...» (1910) относится к ранней пейзажной лирике поэта. В нём автор воспел красоту весенней природы, вызывающей радостные чувства в душе человека. Весенний пейзаж родного края запечатлён через образы растительного (луга, поля, дубравы) и животного (грачи) мира в первых двух строфах. Природа полна жизни. Она представлена вся в движении, обновлении, в гармоническом единении с человеком. Лирический герой оказывается под властью её очарования. Он «одурманен весной».

Третья строфа передаёт состояние души лирического героя, который тайно думал о невесте. К моменту написания стихотворения поэт дружил с А. Сардановской, вдохновлявшей его на поэтическое настроение. В последней строфе изображена гармония в мире природы, где все чувствуют себя равными и счастливыми.

Итак, рассмотренные стихи 1910-х годов И.А. Новикова и С.А. Есенина относятся к пейзажной лирике и запечатлевают природу средней полосы России. Поэтов, представлявших разные литературные направления, природавлекла естественной красотой. Своим творчеством поэты выражали подлинную любовь к земле и деревенскому быту. Они мастерски владели художественным словом, образно запечатлевая окружающую их природу. Символист Новиков и новокрестьянский поэт Есенин считали себя порождением прежде всего природного мира. Картины природы, созданные в стихах, взяты поэтами из действительной жизни. Лирический герой в проанализированных произведениях ощущает себя частью земли, дыхание которой они чувствовали. Мир природы авторы воспринимали как Божий храм. Религиозно-мистическая устремлённость поэтов объясняется увлечением И.А. Новикова философскими идеями Вл. Соловьёва, а С.А. Есенина – философом Р.В. Ивановым-Разумником. Поэзия была для поэтов правдой в самом высшем смысле этого слова. Авторы «Дыхания земли» и «Радуницы» предстали перед современниками зрелыми художниками слова. владеющими метафорами, находящими яркие эпитеты, использующими разные изобразительно-выразительные средства.

Библиографический список

1. *Есенин С.А.* Полное собрание сочинений: В 7 т. Т. 1. Стихотворения. Подготовка текста и коммент. А.А. Козловского. М.: «Наука» – «Голос», 1995. 672 с.
2. *Новиков И.А.* Духу Святому. Дыхание земли: репринтное воспроизведение изданий 1908 г., 1910 г. / И.А. Новиков; послесл. М.В. Михайловой. Мценск: Центральная городская библиотека им. И.А. Новикова, 2006. 288 с.
3. *Сакулин П.Н.* Народный златоцвет // Вестник Европы. – Пг., 1916. Кн. 5. С. 193–208.

References

1. *Yesenin S.A.* Complete works: In 7 vols. 1. Poems. Preparation of the text and commentary. A.A. Kozlovsky. M.: "Science" – "Voice", 1995. 672 p.
2. *Novikov I.A.* To the Holy Spirit. The Breath of the earth: reprint reproduction of the editions of 1908, 1910 / I.A. Novikov; afterword by M.V. Mikhailova. Mtsensk: Central City Library named after I.A. Novikov, 2006. 288 p.
3. *Sakulin P.N.* Narodnyzlatotsvet // Bulletin of Europe. – Pg., 1916. Book 5. Pp. 193–208.

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

ГУЛЕВИЧ Е.В.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра перевода и межкультурной коммуникации, Гродненский государственный университет им. Я. Купалы
E-mail: Family2001KG@mail.ru

HULEVICH E.V.

Candidate of Literature, Associate Professor Department of Translation and Intercultural Communication Yanka Kupala State University of Grodno
E-mail: Family2001KG@mail.ru

КНИГА КАК СПАСЕНИЕ И КАТАСТРОФА

BOOK AS SALVATION AND CATASTROPHE

Цель статьи – выявить особенности реализации образа книги в рассказе Ю. Буйды «Светом и жаром». В произведении данный образ распадается на множество смысловых граней. Рассказ отличается глубоким символизмом. Характерны аллюзии к роману Г.Г. Маркеса «Сто лет одиночества».

Ключевые слова: Ю. Буйда, «Светом и Жаром», Г.Г. Маркес, «Сто лет одиночества», книга.

The aim of the article is to reveal the peculiarities of the image of the book represented in the creative art of a contemporary Russian writer Y. Buida, namely in his story “With Light and Glow”. The writer has created his own multidimensional world which is influenced by the book. The allusions to the novel “One Hundred Years of Solitude” by G.G. Marquez are presented.

Keywords: Y. Buida, “With Light and Glow”, G.G. Marquez, “One Hundred Years of Solitude”, a book.

Сюжет рассказа Ю. Буйды «Светом и жаром» (2015 г.) разворачивается вокруг фабричной библиотеки, в которую юного рассказчика однажды привел отец: «К книгам я не испытывал ни любви, ни ненависти, и их запах тогда вовсе меня не волновал» [1, с. 16]. Мальчик также отмечает, что «никогда не видел, чтобы в новом книжном кто-нибудь покупал не школьные учебники, а, скажем, Пушкина или там Чехова...» [1, с. 16]. Глубокая ирония звучит в его словах о том, что «книжный бум в нашем городке начался после приказа Хрущева о сокращении армии. Ликвидировались военные училища, армии, дивизии, и книги из их библиотек хлынули на нашу Свалку <...>. И все это – Сталин, Мао Цзедун, Пушкин, Гюго, Тургенев, Бальзак, Чехов, Толстой, Островский, Шекспир, Фадеев <...> размывалось в кашу, в пульпу, которая по трубам подавалась на огромные машины, превращавшие Сталина, Пушкина и Стендаля в картон. Этот картон пропитывали пековой смолой – получался гидроизоляционный толь, которым обматывали нефтепроводы и крыли свинарники» [1, с. 16–17]. Когда книги привозили, люди пытались их утащить домой: «Книги читали, а если не читали, то выстраивали из них стены в сараях, отделявшие мотоцикл от свиней» [1, с. 17]. Привозили также отходы табачных фабрик – народу по этому случаю «сбежалось не в пример больше» [1, с. 17], так как «разницу между земным и небесным, между пользой и баловством жители городка понимали с детства», – иронично заключает рассказчик [1, с. 18].

В его семье книг было мало. Те, что были, его не интересовали, а в фабричной библиотеке Ф. Купер и М. Рид «всегда были на руках» [1, с. 18]. Однажды он, «скорее из любопытства, чем из любви к книгам», отправился в городскую библиотеку [1, с. 19]. Туда многие ходили из любопытства, так как в библиотеке

работали две молодые женщины, которые испытывали друг к другу «ненависть почти библейскую» [1, с. 19]. До того, как муж Нины подарил Кате после выступления огромный букет цветов, а муж Кати в отместку убил мужа Нины, это были добрые соседи и близкие подруги. После убийства муж Кати – Вацлав Недзвецкий – отбывал наказание в тюрьме, а сама она, обычно очень обаятельная, веселая и бойкая, загрустила, так как «чтение и жизнь среди книг еще никого не спасали от несчастья», – продолжает иронизировать рассказчик [1, с. 25].

Книга упоминается и в описании Вацлава Недзвецкого – убийцы мужа Кати: «...найти в городке человека, который прочел бы книг больше его, было, кажется, невозможно. Говорили, что в юности он мечтал об артистической карьере, хотел поступить в театральное училище, но потом вдруг спохватился, окончил техникум» [1, с. 25]. Но тяга к искусству осталась. Так, на одном из концертов для работников фабрики он читал монолог «из какой-то пьесы» [1, с. 26]. Это был монолог Глостера из «Генриха VI» Шекспира. Он «читал со страстью, доходившей до надрыва», при этом необразованные жители городка смеялись над ним: «мужики с смехом похлопывали его по плесу», так как никто не понимал, что он читал и зачем так мучился на сцене: «Непонятны были слова, непонятна была мука, звучащая в этих совах» [1, с. 26]. Этого не мог объяснить и рассказчик, который точно знал, что «люди пришли в клуб вовсе не за этим. Они пришли посмотреть на его жену» [1, с. 26], так как «гвоздем» каждого концерта «были «Катины труссы»: в финале танцевального номера красавица Катя Недзвецкая так самозабвенно кружилась на одном месте, что ее юбки поднимались почти до пояса» [1, с. 14].

Много позже рассказчик пытался понять Вацлава Недзвецкого: «Откуда вдруг в нем эта страсть, эта мука,

этот надрыв <...>? И что клокотало в этой бездне, когда он выхватил нож и ударил лучшего друга в живот, потом в грудь, потом опять в живот и снова в грудь?» [1, с. 27]. Ответ в том, что «мы судим о творчестве по величине эмоционального отклика, вызываемого им» [6, с. 7]. А выбор, который делал в своем монологе герцог Глостерский из «Генриха VI» в тот момент был тем выбором, который повторил Вацлав Недзвецкий, решившись бить Ивана Кудряшова: в его душе, как у шекспировского героя, жило зло, «которое рвалось из его души на волю и в конце концов завладело им безраздельно <...> превратив <...> в безумного убийцу» [1, с. 27].

Потеряв мужей, Катя и Нина продолжали работать в библиотеке, но уже не как подруги, а заклятые враги. Они ненавидели друг друга, а в пространстве, ограниченном стенами библиотеки, их сосуществование было предельно намагничено злобой, что вызывало неподдельный интерес у жителей городка, которые специально посещали библиотеку, дабы «насладиться» сценами их взаимоотношений.

Но жизнь женщин изменилась не в злосчастный день убийства; тот день стал логическим заключением образа жизни: будучи замужем, аморально вела себя Катя, соблазняя мужчин на концертах своими танцами; Нина на похоронах мужа «на глазах у всех растегнула верхнюю пуговицу на его рубашке, ясно давая понять, что не станет хранить верность его памяти» [1, с. 27].

Вскоре у обеих появился любовник. Как оказалось, один на двоих. Каждая играла в наладившуюся жизнь, мстила подруге, даже не подозревая, что снова делая мужчине. Но постыдное счастье быстротечно – «в конце лета Ирусу циркулярной пилой отрезало правую руку, и он, решив, видимо, что это знак свыше, больше никогда не появлялся в комнате за плюшевой занавеской» [1, с. 25]. Так, в один день для обеих женщин угасла и любовь запретная.

Лишившись любовника, героини начинают охоту на следующую жертву. Им стал Михаил Мусинский – Муся, как звали его женщины городка. Он был учителем музыки; красивый, всегда с иголочки одетый, галантный мужчина. Жил он в неприглядных условиях рядом с городской библиотекой, при этом всегда был «благоухающий, в отглаженных брюках и при галстук» [1, с. 28]. Михаил «был так привлекателен и благовоспитан, что мужчины не шли с ним ни в какое сравнение; он так ревностно следил за своей одеждой, что даже в самую жару работал в парчовом жилете» [1, с. 74]. Городские мужики сразу возненавидели его, а женщины были от него без ума. Каждый вечер и выходные он проводил в библиотеке. Нина и Катя с благоговением смотрели на Михаила, каждой хотелось иметь с ним отношения, хотя сам он женщин сторонился. Вскоре случилось несчастье – библиотека сгорела – в огне погиб Михаил Мусинский, который пытался «приготовить ужин на неисправной электроплитке» [1, с. 31].

Традицию влюбленности двух женщин в одного мужчину продолжили дочери-близняшки Нины. Однажды они подшутили над сыном Кати: на свидание с ним пошла не та, с которой он встречался, а ее сестра. В итоге обе дочери оказались беременны от Игоря. Нина и Катя были в полной растерянности. Но решение на-

шлось в лице глубоко уважаемого в городке спившегося бывшего участкового, который привлекался жителями для разрешения особо запутанных ситуаций: решили, что Игорь женится не на одной из дочерей, а на их матери, Нине. Позже, когда время прошло и все приутихло, Нина предложила ему развестись, но результатом их расставания стал ребенок, также отягощенный грехом кровосмешения, который обречен на такую же неустроенную и бестолковую жизнь.

На наш взгляд, жизнь героев рассказа «Светом и жаром» – их внешняя суетливость и бездумность, внутренняя растерянность и смятение, ведущие к тотальному одиночеству и несчастьям, отсылает к роману Г.Г. Маркеса «Сто лет одиночества» (1967 г.). Так, схожи жанровые особенности произведений: «Сто лет Одиночества» традиционно относят к мифологическому реализму, а в рассказе Ю. Буйды «отчетливо обнаруживается след мифопоэтической концепции бытия <...>. Миф в прозе писателя является формой осознания и интерпретации действительности. Воскрешая архаическую семантику, Ю. Буйда трансформирует традиционные мифопоэтические образы в мифологемы современной ему действительности» [2]. Кроме того, М.В. Гаврилова отмечает, что в произведениях Ю. Буйды «выход человека из вечности жизни и непрерывности истории и восстановление утраченного единства осмысляется писателем в рамках библейского мифа о грехопадении» [2]. Равно так, как «история основания Макондо имеет непосредственную параллель с грехопадением Адама и Евы и изгнанием их из рая: заключение брака между двоюродным братом и сестрой и последующее убийство Пруденсио Агиляра вынуждает Хосе Аркадио и Урсулу покинуть родную деревню и основать свою, в которой не будет места призракам былого» [7].

Вся история поселения Макондо, как и городка в рассказе «Светом и жаром», разворачивается на фоне событий семейства и городка в целом. В романе «две сюжетные линии – история жителей Макондо и история семейства Буэндия, тесно взаимосвязанные и объединенные общей участью – судьбой Макондо» [4]. Жанр романа позволил показать события в детальной исторической перспективе, с тех времен, когда «мир был таким первозданным, что многие вещи не имели названия» [7]. Сюжет, представленный в романе, как и в рассказе Ю. Буйды, цикличен: показано зарождение семьи Буэндия, развитие и закат через возврат к первозданной невежественности; естественный упадок переживают и герои рассказа «И светом, и жаром» – ранней смертью мужа разбита чаша семейного очага Кати; смерть как спасение выбирают Нина и Вацлав Недзвецкие.

Первоосновой несчастий семейства Буэндия также стало кровосмешение, которое совершили основатели рода: несмотря на попытки родителей призвать к здравому смыслу и предрекаемые горестные последствия для потомства, они поженились, будучи «двоюродными братом и сестрой» [3, с. 28]. Далее в спор с природой вступает старший сын семьи Буэндия, Хосе Аркадио, который, будучи совсем юным, был совращен подругой матери Пилар Тернера, от которого она впоследствии рождает сына. Аурелиано, младший сын семейства, в весьма почтенном возрасте женился на юной Ремедиос, в которую влюбился, когда ей было всего десять.

Нарушая все законы морали и следуя лишь инстинктам, как только девушка достигла детородного возраста, они поженились. Но наказание высших сил было неминуемо – Ремедиос погибает – организм девочки-подростка не справился с беременностью двойней.

Бездуховность жителей Макондо повергла в шок священника, который венчал Ремедиос и Хосе Аркадио. Его «квергла в ужас душевная застенчивость жителей Макондо, которые благоденствовали в грехах и пороках, подчинялись только законам природы <...> в этом сосредоточии безбожников» [3, с. 99–100].

Все представители семейства наказаны на греховность рода. Так, «племя Мелькиадеса <...> было стерто с лица земли за то, что преступило пределы человеческих познаний» [3, с. 49]; «научные» изыскания Хосе Аркадио Буэндиа одно время были направлены на поиск изображения Бога, но в итоге он «перестал ловить изображение Господа Бога, убедившись, что его нигде не найти» [3, с. 75], а закончил он свою жизнь на привязи у дерева возле собственного дома: когда родным показалось, что он теряет рассудок, его привязали к огромному каштану. Под ним «заканчивают свои последние дни родоначальник рода – Хосе Аркадио Буэндиа и его сын – полковник Аурелиано» [5]. Каштан представляет собой «классический мифологический архетип мирового древа, связывающего воедино все сферы мироздания – небо, земную жизнь и преисподнюю» [5].

За внешней суетливостью героев обоих произведений скрыто пронизывающее одиночество. Мотив одиночества сопровождает всех героев романа на протяжении истории смены поколений: они сами чувствуют себя одиноко, одиноками их видят родственники, их одиночество бросается в глаза незнакомым людям. Это чувство, словно плотный покров, накрывает героев романа в разные моменты жизни, зачастую очень неожиданные. Так, одиноко призрак Пруденсио Агиляра, который был убит разгневанным Хосе Аркадио Буэндиа. Призрак бродит по их дому, то пытаясь оттереть кровь на месте полученной раны, то утолить жажду. Хосе Аркадио Буэндиа чувствовал вину за содеянное, «его терзали воспоминания <...> о глубокой тоске по миру живых, светившейся во взгляде мертвеца» [3, с. 31]. Урсула, видя метания умершего, заключила: «Жуть, как ему одиноко» [3, с. 31]. «Страшное одиночество» нагрело на Аурелиано в момент интимной близости [3, с. 65]. Кроме того, он «заполнял свое страшное одиночество» [3, с. 80] мечтами о Ремедиос, но даже после согласия родителей на брак «линия плотно сжатых губ говорила о долгих одиноких раздумьях» Аурелиано [3, с. 107]. Одиночество давило душу Амаранты – дочери Урсулы и Хосе Аркадио Буэндиа и «в ее сердце тоже вонзился шип одинокой страсти» [3, с. 83]. Постепенно после того, как Мелькиадес поселился в доме Хосе Аркадио Буэндиа и увлекся очередным открытием, его все меньше понимали домашние и Хосе Аркадио Буэндиа «со временем предоставил Мелькиадеса его одиночеству, потому что им становилось все труднее понимать друг друга» [3, с. 87]. Одиночеством страдала и Амаранта, и дабы найти от него спасение, она «взяла на себя заботу об Аурелиано Хосе. Она видела в нем сына, который скрасит ей одиночество» [3, с. 107].

Иногда одиночество обладало объединяющей силой. Так, Пилар Тернера и ее сын Аурелиано Хосе «были

не просто мать и сын, скорее – товарищи по одиночеству» [3, с. 180]. Одиночество оплакивают: «Амаранта заперлась в спальне, чтобы до смерти оплакивать свое одиночество» [3, с. 191]. Одиночество накрывало целый город: «полковник Херинельдо Маркес увидел в окне безлюдные улицы. Стеклокапели миндальных деревьев и почувствовал, что тонет в одиночестве» [3, с. 192], а полковник Аурелиано Буэндиа, «заблудившись в дебрях одиночества своей необъятной власти», постепенно терял вкус к жизни, «он чувствовал себя измельченным, повторенным во множестве лиц и таким одиноким как никогда» [3, с. 195]. Представителей Буэндиа «роднил <...> только одинокий вид, отличавший всех членов семьи» [3, с. 214]. Так, когда Аурелиано Буэндиа увидел всех своих сыновей, то осознал, что это были «семнадцать мужчин, внешне очень разных, всех типов и мастей, но с общим для всех видом одиноких людей, таких, каких на всей земле не сыщешь» [3, с. 251]. Жители Макондо – «это жалкая кучка людей, лишенных памяти и жизненной энергии, свыкшихся с бездельем, растерявших нравственные устои» [4].

Одиноки и герои рассказа «Светом и жаром». Зияющее внутреннее одиночество заставляло героев создавать запутанные порочные связи, а далее, погружаясь в разврат и обман, осознавать свою беспомощность. Жизнь каждого из них – крик одиночества: Катя гуляет и спивается; незадолго до возвращения мужа из тюрьмы, Нина узнает, что смертельно больна и кончает жизнь самоубийством; Вацлав возвращается домой, но в квартире видит повесившуюся Нину и следует ее примеру – перерезал себе вены, оборвав свое бездумное существование.

Можно предположить, что другую – счастливую – жизнь проживут дочери Нины, которые родили детей и покинули городок: «...уехали учиться в университет, и вскоре вышли замуж – Ольга за однокурсника, а Татьяна за выпускника высшего военного училища – и, забрав детей, уехали – одна в Калугу, другая в Хабаровск» [1, с. 34]. Схожим образом ситуация влюбленности разрешается и в романе. Решение также принял «старейшина» – Хосе Аркадио Буэндиа: Ребека вышла замуж за настройщика пианолы, который приехал в Макондо «для установки и настройки пианолы» в доме Буэндиа, а Амаранту Урсула «отвезет в столицу провинции, чтобы дочь в новом обществе забыла о своих огорчениях» [3, с. 85]. К образу настройщика пианолы в романе Пьетро Креспи в рассказе «Светом и жаром» отсылает образ Мусинского. Как Ребека и Амаранта были влюблены в Пьетро Креспи, как Катя и Нина – в Мусю.

Неслучайно акцент в обоих произведениях делается на отъезде из порочного города, просвещенном окружении и самой возможности получить образование. В нем видится единственное спасение и залог осознанной жизни. При этом роль образования, книги может быть двояка: книга развивает подготовленное сознание и убивает неразвитое. Так, герои рассказа жили по интуиции – никто и никогда не делал осознанный выбор. Все текло и предопределялось обстоятельствами и желаниями. Герои плыли по течению обыденности и своей похоти. Однако и те, кто хотели углубиться в жизнь через книги – погибали – либо душевно, либо физически. Они не были готовы совместить насыщенный мир книги с ущербностью реальной жизни. Так, неустроенный быт

убивает Михаила Мусинского – человека тонкой душевной организации; душевные страсти сделали убийцей Вацлава Недзвецкого.

Таким образом, книга стала сквозным мотивом рассказа «Светом и жаром» и романа «Сто лет одиночества». Она же стала началом и финалом существования всего рода Буэндия. Находясь в полном одиночестве, в последний момент жизни к книге обратился единственный оставшийся в живых потомок рода. Только теперь он понял, что в ней и была описана вся жизнь их семьи, с истоков до последнего представителя. Цыган Мелькадиос писал ее очень долго, но никто не удосуживался узнать, что же так настойчиво всю свою жизнь создавал Мелькадиос. Жизнь во внешней спешке, пренебрежение законами здравого смысла, игнорирование духовного развития в погоне за удовлетворением своих инстинктов, привели жителей городка Макондо к гибели: «Финал романа утверждает идею конечности родовой жизни и мира, как такового – в начале рождающегося, затем развивающегося и погрязающего в грехах и в итоге – вырождающегося и разрушающегося под

воздействием естественных причин (запустения, муравьев и т.п.)» [5].

Рассказ Ю. Буйды также о том, как бестолково растратили свою жизнь герои небольшого городка, центром которого стала библиотека, которая, к сожалению, зачастую использовалась не по назначению. Возможно, если бы библиотека играла свою первостепенную просветительскую и духовную роль, жизнь жителей городка была бы наполненной смыслом и поколения бы не погрязли в семейных интригах и невежестве. Чувства, пробужденные книгами, начинали бурлить и выливаться через край грубой повседневности, которая своим грузом давила пробивавшиеся ростки новой жизни, стихийно тронутых книгами. Так случилось с Вацлавом Недзвецким: сильные чувства, представленные в трагедии Шекспира, подчинили его незрелое сознание, в результате чего случилась трагедия, перекроившая жизнь всех героев рассказа. Ибо книга есть свет для озаренного сознания, и она может стать настоящим жаром, сжигающий душу неразвитую, неготовую к встрече с миром книги – с реальностью большей, чем сама жизнь.

Библиографический список

1. Большая книга победителей / сост.и подгот. текста Е. Шубиной. Москва: Издательство АСТ, 2016. 560 с.
2. Гаврилова М.В., Концепты «жизнь» и «смерть» в книге рассказов Ю. Буйды «Прусская невеста». [Электронный ресурс]. URL: <https://cheloveknauka.com/kontsepty-zhizn-i-smert-v-knige-rasskazov-yu-buydy-prusskaya-nevesta> (обращение – 30.04.2022).
3. Маркес Г.Г. Сто лет одиночества. Москва, 2011. 477 с.
4. Столбов В. Правдивая и невероятная история города Макондо, рода Буэндия и романа «Сто лет одиночества». [Электронный ресурс]. URL: http://www.fandom.ru/about_fan/stolbov_1.htm (обращение – 30.04.2022).
5. Сто лет одиночества. Критика.[Электронный ресурс]. URL: <https://goldlit.ru/marquez/507-sto-let-odinochestva-kritika>(обращение – 30.04.2022).
6. Уилсон Э.О. Происхождение творчества. Москва, 2019. 255 с.
7. Хронотоп романа «Сто лет одиночества».[Электронный ресурс]. URL:<https://goldlit.ru/marquez/507-sto-let-odinochestva-kritika> (обращение – 30.04.2022).

References

1. Big Book of Winners / Prepared. text and comments by E. Shubina. Moscow: Publishing house AST, 2016. 560 p.
2. Gavrilova M.V. Concepts “life” and “death” in the book of stories («The Prussian Bride» by Y. Buida. [Electronic resource].– Access mode: URL: <https://cheloveknauka.com/kontsepty-zhizn-i-smert-v-knige-rasskazov-yu-buydy-prusskaya-nevesta> (accessed – 30.04.2022).
3. Márquez G.G. One Hundred Years of Solitude. Moscow, 2011. 477 p.
4. Stolbov V. True and unbelievable story of Macondo town, the Buendía family and the novel One Hundred Years of Solitude. [Electronic resource].– Access mode: URL: http://www.fandom.ru/about_fan/stolbov_1.htm (accessed – 30.04.2022).
5. One Hundred Years of Solitude. Criticism. [Electronic resource].– Access mode: URL:<https://goldlit.ru/marquez/507-sto-let-odinochestva-kritika> (accessed – 30.04.2022).
6. Wilson E.O. The Origin of Creativity. Moscow, 2019. 255 c.
7. Chronotope of the novel One Hundred Years of Solitude. [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://goldlit.ru/marquez/507-sto-let-odinochestva-kritika> (accessed – 30.04.2022).

УДК 831.131.1.0

UDC 831.131.1.0

ЖУЛЕВА А.С.

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Институт мировой литературы им. А.М. Горького РАН
E-mail: aszhuleva@mail.ru

ZHULEVA A.S.

PhD in Pedagogical Sciences, Senior Researcher, A.M. Gorky Institute of World Literature of Russian Academy of Sciences
E-mail: aszhuleva@mail.ru

ОНТОЛОГИЯ И МИФОПОЭТИКА ОНЕЙРИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ В НЕНЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

ONTOLOGY AND MYTHOPOETICS OF ONEIRIC PHENOMENA IN NENETS LITERATURE

Статья посвящена определению роли и значимости снов (сновидений) и других явлений онейрического в становлении и развитии художественности в литературе малочисленного коренного народа Севера – ненцев. С опорой на комплексный подход осуществлялось определение смысловой нагрузки сновидений в текстах, проявления этнического мифологического мировидения авторов и героев. Выявлены текстообразующая значимость сновидений, влияние онейрических явлений на расширение самосознания, способность воздействовать на поведение героев в реальной жизни. Определена специфика онейрического хронотопа в текстах.

Ключевые слова: ненецкая литература, мифопоэтика, сны, онейрический хронотоп, сюжет, герои, самосознание, этническое мировидение.

The article is devoted to determining the role and significance of dreams and other oneiric phenomena in the formation and development of artistry in the literature of the small indigenous people of the North – the Nenets. Based on an integrated approach, the semantic load of dreams in texts was determined, as manifestations of the ethnic mythological worldview of the authors and heroes. The text-forming significance of dreams, the influence of oneiric phenomena on the expansion of self-awareness, the ability to influence the behavior of heroes in real life are revealed. The specificity of the oneiric chronotope in the texts is determined.

Keywords: Nenets literature, mythopoetics, dreams, oneiric chronotope, plot, heroes, self-awareness, ethnic worldview.

На рубеже XX и XXI веков активизировалось обращение литературоведов к онейрологии, науке о сне и аспектах сновидений, о чем убедительно свидетельствуют, например, материалы сборника «Сон – семиотическое окно. Сновидение и событие. Сновидение и искусство. Сновидение и текст» [12], а также работы исследователей Кондратьева Б.С., Суздальцевой Н.В., среди которых и общая книга «Пушкин и Достоевский. Миф. Сон. Традиция» [4]. Опираясь на исследования онейрологии, ее связи с литературоведением, в книге «Введение в литературоведение» Е. Фарина представил различные способы привлечения авторами онейрического. Он уделил внимание присутствию в художественных произведениях не только сновидений, но и включенных в онейросферу других явлений, в число которых входят мечты, миражи, галлюцинированные картины, вызванные воображением или необычным состоянием героя. Отмечено также наличие в текстах пространства-отражения, которое вводится при помощи зеркал или других отражающих поверхностей, а также «пространства представления, которые создаются путем пространственного понимания заведомо непространственных явлений, например, пространство «души, своего или чужого <...> «внутреннего мира», памяти, подсознания; мифологические пространства» [16, с. 376].

Этническая специфика сновидений и других онейрических явлений связана с духовной культурой народа. Выявление специфичности онейрического – одна из задач исследователей этнопоэтики и онейропоэтики, требующая обращения к другим гуманитарным наукам

психологии, этнологии и культурологии. В последнее двадцатилетие появились работы о снах и сновидениях в культуре северных народов, в которых определяются их некоторые особенности и значимость. В исследовании Т.А. Молдановой «Архетипы в мире сновидений хантов» [10] отмечено, что воспроизводящие традиционное хантыйское мировоззрение и религию сны и сновидения способствуют сохранению некоторых традиционных обрядов. В работе В.Н. Сподиной «Человек в традиционной картине мира (на материале обских угров и самодийцев)» [13] выявлено, что этническая специфика сновидений как обских угров (так называют хантов и манси), так и самодийцев (в самодийскую группу народов, говорящих на языках уральской языковой семьи входят ненцы, энцы, селькупы, нганасане), связана как с духовной, так и материальной культурой этих народов, с их мировидением и условиями бытования.

В связи с тем, что сны в ненецкой литературе, как и во многих других новописьменных литературах народов Севера, остаются недостаточно исследованными, для определения их текстообразующей роли, а также смысловой и художественной значимости в данной работе решались следующие задачи:

- Проанализировать картины сновидений в произведениях ненцев авторов, установить их связь с жизненными событиями героев;
- Определить степень воздействия сновидений на судьбу и характер героев;
- Выявить значимость сюжетообразующей функции снов;

– Раскрыть особенности и роль онейрического хронотопа.

Для решения поставленных задач был выбран комплексный подход, позволяющий исследовать онейрическое в единстве со всеми компонентами литературного произведения и категориями художественного мира.

В процессе исследования онейрии в ненецкой литературе предполагалось не только выяснить ее роль в становлении художественности, в совершенствовании формы произведений и образной системы, но и определить степень ее сопряженности с этническими мифологическими и фольклорными представлениями этноса.

Определяя методологию решения поставленных цели и задач, мы исходили из того, что специфика способов воплощения сновидений в произведениях, их содержание и связь с онтологией персонажей определяется прежде всего мифологическим типом сознания ненецких авторов и героев. Являясь промежуточной ступенью между мироощущением и мировоззрением, древнее (первобытное) по своему происхождению мифологическое сознание со своей таинственностью и символикой близко снам и сновидениям. При выборе методологии исследования сновидческой мифологии в ненецкой литературе привлечены работы литературоведов М. Бахтина, Ю. Лотмана, К. Султанова, философа П. Флоренского, мифолога и фольклориста А.Л. Топоркова, психолога К. Юнга, этнолога Л.В. Хомич.

Называя сон сообщением со скрытым образом источника, Лотман отмечал, что его пересказ обычно затруднен, поскольку является хрупким и многозначным средством хранения сведений. В связи с этим он становится пространством, «которое еще надлежит заполнить смыслами. Это делает сон идеальным *ich-Erzählungen*, способным заполняться как мистическим, так и эстетическим истолкованием» [8, с. 226]. Ю.М. Лотман утверждал, что сон «говорит с человеком на языке, понимание которого принципиально требует присутствия переводчика» [8, с. 56].

Авторы ненецких художественных произведений активно использовали онейрическое, наполняя тексты архетипами, образами собственного этнического мифологического миропонимания. Ненецкие поэты и прозаики, в особенности зачинатели литературы, возникшей в конце первой половины XX века вместе с разработкой письменности, были носителями мифологического сознания, постепенно меняющегося под влиянием развития образования, билингвизма и общения в инокультурной среде.

В ходе исследования выявлено, что сновидения литературных героев порой становятся определяющими смысл их бытия и поступков и, соответственно, становятся сюжетообразующими. Так, начало героической поэмы-сказки «Тёр» Леонида Лапцуня содержит ситуацию с судьбоносным для главного героя сновидением. Подросток Тёр, благодаря увиденному во сне, впервые задается вопросом: «Кто наслал Большую ночь на тундру?». Из содержания сна он узнал, что в былые времена на ледяных северных просторах были тепло и счастливая жизнь. Герой принимает решение вернуться в родные края изгнанное морозом солнце. «Я солнце красное найду / И да простят мне боги, / Коль на аркане приведу / оленем златорогим». Все драматические со-

бытия в поэме развиваются в свете исполнения обещанной людям светлой жизни. Поисковой работе сознания героя поэмы «Тёр» способствовало подсознание во сне. Герой, расширив и укрепив самосознание, обрел твердость духа для принятия жизненно важного, судьбоносного решения.

На противопоставлении хронотопов, связанных с событиями настоящего и прошлого времени, а также настоящего и будущего, происходящих в разных территориях таймырского полуострова, построен сюжет повести «Таймырская быль» Любови Ненянг. Экспозиция произведения содержит колоритный эпизод, начинающий развертывание сюжетного повествования, раскрывающий расстановку во взаимоотношениях персонажей повести. Краткость, образность и смысловая точность достигнуты автором благодаря использованию онейрических явлений. Главная героиня сквозь сон, в утренней полудреме слышит окрики владельца чума о необходимости более быстрого выполнения заданных работ. Оказалось, что страх из реальной жизни стал содержанием ее состояния пробуждения, поскольку, окончательно проснувшись, женщина осознает, что хозяин находится еще в состоянии сна и не может как обычно кричать на нее. Отмеченное автором «бодствование во сне» наполнено переживаемыми повседневными заботами героини.

Содержание повести наполнено разнообразными снами и другими явлениями онейрического состояния героини. Во время снов, забытья, грез и болезненно-го состояния, когда ее покинуло ощущение реального мира, присутствует двойничество человека и двухвременное измерение. Присутствуют «я» и «другой». Один живет реальной жизнью, даже осознает иногда, что пребывает во сне или болен. Другой одновременно наблюдает за своими действиями в протекающем перед ним сновидении или болезненном состоянии. И в этом измерении времени он может видеть себя в прошлом и будущем. Происходит во сне соединение порой всех трех времен: настоящего, прошедшего и будущего.

В повести Любови Ненянг «Таймырская быль» представлена жизнь и сложная женская судьба главной героини Неле, оставшейся в тундре без мужской поддержки с маленькой дочкой. Ее мужа во время эпидемии «забрал Нум – дух неба». Хаке Теседа был «настоящим человеком», ненцем, достойным того, чтобы попасть на небо. Жизнь Неле с ним была счастливой, муж был небогатым, но жизнерадостным и добрым, заботливым и ответственным, и им не приходилось «заглядывать в рот богатым». Последующие события после его ухода наполнены для женщины сопоставлением с прошлым, воспоминаниями об этом периоде жизни. Ответственность за нее и дочь взял на себя богатый дальний родственник, представив свои действия как дань древним традициям. Однако Неле оказалась в его чуме в роли хаби (батрачки), поскольку не могла забыть мужа Хаке и не согласилась стать второй женой старого родственника. Рассерженный отказом Чимга, стал постоянно подвергать ее унижениям и загружать непосильным трудом будучи безнаказанным за свои бесчинства. Его окрики, подобные лаю злой собаки, женщина слышала даже во сне и просыпалась от очередных наполненных ругательствами заданий. Сложившаяся ситуация делала ее жизнь невыносимой, но женщина выдерживала все

тяготы, укрепляя свое «я» внутренними монологами о традиционном материнском долге.

С течением времени мысли женщины, наполненные заботами о дочери, которая подрастала, овладевая любимым ею охотничьим мастерством, переместились из наполненного страданиями и изнуряющим каторжным трудом настоящего в будущее. Его Неле стала представлять сдерживаемыми сомнением картинами счастливой жизни только после того, как приехали представители рода понравившегося девушке жениха и через один лунный месяц была назначена свадьба. В воображении Неле предстал «долгий счастливый аргиш в новую жизнь». Но этому будущему сбыться не удалось – озлобленный непослушанием Чимге «продал» девушку приехавшему купцу и помог похитить Сагту. Писательница представила читателю страшные картины страданий обезумевшей от горя матери. И это кульминационное событие также изображено при поддержке онейрических явлений. Сон в композиции повести активно способствует развертыванию содержания, начиная с экспозиции. Он раскрывает, позиционирует читателю как социальное положение героев: хозяин/хаби (батрачка), так и недружественность их отношений.

Разрастающийся конфликт между главными героями приводит к моменту наивысшего напряжения, решающему столкновению, погрузившему Неле в болезненное состояние, во время которого она редко осознавала реальность. Кульминацией, одним из важных сюжетных компонентов повести стала «продажа-похищение» хозяином чума готовившейся к свадьбе с любимым человеком дочери батрачки, крушение ее надежд на новую жизнь. Чимг проявил верх агрессии по отношению к женщине, не считаясь с наличием родства и обязывающими древними традициями проявлять заботу по отношению к женщине, оставшейся без кормильца в условиях тундры. Не выдержав жестокости поступка богатого и злого, хитрого и лицемерного Чимга, терпеливая и трудолюбивая, сдержанная и верная памяти своего мужа женщина «уходит» из реальной жизни, погрузившись в состояние анабеоза с неадекватным поведением и алогичностью суждений. Этот новый аспект онейрии, вариант онейрического явления и становится формирующим кульминацию.

Решение героини после выздоровления уйти от жестокосердного и жадного «покровителя» пришло к героине сложными путями, не без поддержки снов и видений во время измененного болезнью сознания.

Представленные герои Л. Лапцун и Л. Ненянг, не без воздействия онейрического, расширив и укрепив самосознание, обрели твердость духа для принятия жизненно важных, судьбоносных решений, укрепили как свое эго, так и самость. Карл Густав Юнг писал об этом явлении, рассматривая психологическое разделение эго и самости. По его мнению, самость гораздо шире по объему, чем эго, «ибо самость включает в себя и бессознательное, тогда как эго есть, в сущности, центральный пункт сознания. Если бы эго было тождественно с самостью, то было бы непонятно, каким образом мы в сновидениях можем иногда выступать в совершенно иных формах и значениях» [18, с. 418].

Один из зачинателей ненецкой литературы Николай Вылка (1929-1982), родившийся на острове Новая Земля в семье первых поселенцев, приехавших за не-

сколько лет до его появления на свет из материковой Большеземельской тундры осваивать новые территории в поисках лучшей доли, в повести «Марья» рассказывает о первопроходцах, опираясь на их воспоминания. Реальные, разбавленные творческой фантазией в духе устных сказаний картины сложной поездки и жизни-быта первых поселенцев наполнены сновидениями, связанными с прошлой жизнью и мечтами о светлом будущем. Герой Пыя Нырка, сидя в лодке во время переезда на Новую Землю, задремал и увидел себя новорожденным в листовнической зыбке, которую качает в чуме мать. «Посмотрел он, а у чума другой половины-то нет. Только полчума стоит, а там, на небосклоне, на кудрявом облачном мысу, сидит его отец». Пространство и время сна героя, хотя и фантастичны, имеют и совершенно реальную связь. Автор выстраивает нарратив повести, связывая его с давними событиями прошлого из жизни сновидца Пыя Нырки, постепенно включая традиционное толкование сновидения. Именно друг рано ушедшего из жизни отца Пыя Нырки заронил в детстве идею поселения на Новой Земле. Эти детские грезы и проявились в сновидении как напоминание об истоках идеи. Здесь онейрическое перекликается с мифологическим, отражая бытовавшую издревле тесную связь поколений.

Онейрическим видением чуда в будущей жизни наполнена в повести «зримая» песня жены героя Пыя Нырки. Всем присутствующим героиня сообщает об увиденном во сне большом стаде оленей в небесах и таинственной женщине.

Включив в текст повести сновидение героини, писатель Н. Вылка, обладатель мифологического сознания, при поддержке песни с онейрическим аспектом, транслирует читателям существовавшие издревле у ненцев иллюзорную веру в чудо. Песня-сновидение укрепила эфемерные надежды прибывших на необжитые земли на обретение благополучной жизни на отдаленном от материка необжитом северном острове. Онейрическое в повести «Марья» отражает также визуализацию денотатов мифологического и религиозного представлений этноса, активно бытовавших в коллективном сознании в начале и даже в середине XX века – духов, божеств верхнего и нижнего миров, сказочных персонажей.

К разряду онейрических явлений относятся и миражи, присутствующие в реальной жизни и пугающие кочевников и других путников в бескрайней тундре. Василий Ледков в повести «Синева в аркане» использует явление онейрии при описании необычной ситуации – во время длительной поездки по тундре на оленьей упряжке: реальное пространство стало наполняться миражами. Их видит не только главный герой, но и его спутница, т.е. миражи проявляют способность загипнотизировать сразу несколько человек. Сначала герой «в темноте от ощущения пустоты и безмолвия видел уродливые лица, дворцы в огнях и разную чушь». Потом услышала звон в ушах, увидела странные фигуры и девушка: «Скачут огненные черти. Скалят зубы какие-то рожи... гримасничают». Избавиться от миража помогает герою огонь. Лишь от костра приходит к нему ощущение реальности, темной земли и неба.

Онейрические явления тесно связаны с религиозными представлениями. В произведениях ненецких авторов создан целый ряд выразительных образов ша-

манов. И хотя они нередко позиционируются как «отрицательные» герои в духе искоренения «пережитков прошлого», их лечебная помощь авторами не отрицается. В повести «Таймырская быль» шаман Тарнгэ, во врачевную силу которого оленеводы верили и не раз убеждались, провел обряд камлания для лечения героини Неле. Под звуком бубна он долго и неистово кружился и подпрыгивал, звал духов. Присутствующие видели перед собой картину перевоплощения шамана в коршуна, кружащегося над добычей. Соединяя настоящее с прошлым и будущим, он обращался с помощью замысловатых заклинаний к духам и прадедам, чтобы помочь «вернуть разум» Неле.

В романе «Месяц Малой Темноты» В. Ледкова шаман Нгэбт Ямб перед камланием использовал «заказной» сон. «Какие сны нашептала тебе минувшая ночь? – так обращался к шаману заказчик Тэси. «Многое нынешней ночью сказали мне тадебции» (духи, посланцы небес, слуги шамана) (Прим. А.Ж.), – отвечал шаман.

Писатель представил в повести существовавший у ненцев вариант заказных сновидений, на которые они опирались для принятия важных решений.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сказать, что в ходе его была подтверждена гипотеза о смысловой значимости в ненецкой литературе онейри-

ческих явлений, нередко создающих ситуации перехода из одного времени-пространства в качественно другое с последующим возвращением в исходное время-пространство. На основе результатов проведенного анализа ненецких произведений выявлено, что в художественном произведении онейрическое, включающее описание снов и других таинственных неразгаданных явлений, нередко оказывает влияние на развитие сюжета, формирует характер героев, становится не просто своеобразной «второй реальностью», а воздействует на душевное состояние, поведение героев в реальной жизни. Запечатлены встречи онейрического в ненецкой литературе с мифологическим хронотопом, в котором время циклично и тесно связано с пространством. Осуществлены попытки выявления этнической специфики онейрического (сновидений и других его проявлений), определено наличие связи его с духовной культурой и историей народа, с его обычаями и традициями.

Результаты проведенного исследования могут стать начальным этапом дальнейших поисков по определению роли и значимости онейрического в ненецкой и других литературах народов Севера, а также в произведениях авторов иных новописьменных (младописьменных) литератур.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. К философии поступка//Философия и социология науки и техники: 1984–1985. М.,1986. С. 80–160.
2. Бахтин М. Формы времени и хронотопа в романе: очерки по исторической поэтике // Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет. М.: Художественная литература,1975. С. 234–407.
3. Вьлка Н. Марья. Повесть/ пер. Г. Вербова // Второе рождение: Произведения зачинателей литератур народностей Севера и Дальнего востока. М.:Современник,1983. С. 90–112.
4. Кондратьев Б.С., Суздальцева Н.В. Пушкин и Достоевский. Миф. Сон. Традиция Арзамас: АГПИ, 2002. 242 с.
5. Лапцуй Л. В. Тёр. Поэма-сказка / Пер. с ненецкого, вступ. статья Н. Грудининой. М.:Современник,1984. 128 с.
6. Ледков В.Н. Синевы в аркане. Повесть. Архангельск: Сев.-западное изд-во,1970. 62 с.
7. Ледков В.Н. Месяц Малой Темноты.М.:Сов.Россия,1989. 320 с.
8. Лотман Ю.М. Культура и взрыв М. Прогресс: Гнозис, 2002. 270 с, С.123–127.
9. Мифы и предания ненцев Ямала / Автор-составитель Л. А. Лар Иллюстрации Л. А. Лар. Тюмень: Изд-во ИПОС СО РАН,2001. 294 с, С. 20–21 (на ненецком языке), С. 157–158 (на русском языке).
10. Молданова Т.А. Архетипы в мире сновидений хантов. Томск: Издательство Томского . университета, 2001. 354 с.
11. Ненянг Л.Н. Таймырская быль / Сияние Севера. Сборник, Составитель В Санги. М.:Сов. писатель, 1978. С. 193–210.
12. Сон – семиотическое окно. Сновидение и событие. Сновидение и искусство. Сновидение и текст. XXVI Випперовские чтения. М.: Государственный музей изобразительных искусств имени А.С.Пушкина,1993. 280 с.
13. Сподина В.Н. Человек в традиционной картине мира (на материале обских угров и самодийцев). Ханты-Мансийск: ООО Печатный мир, 2017. 350 с.
14. Султанов К.К. Угол преломления. М.: Институт мировой литературы Российской Академии Наук , 2019. 352 с.
15. Топорков А.Л. Теория мифа в русской филологической науке XIX века М.: Изд-во «Индрик», 1997. 456 с.
16. Фарино Е. Введение в литературоведение. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 639 с.
17. Хомич Л.В. Ненцы. Очерки традиционной культуры. СПб.: Русский двор, 1995. 336 с.
18. Юнг К.Г. Психологические типы / Пер. с нем. Минск: ООО «Попурри», 1998. 650 с.

References

1. Bahtin M.M. To the Philosophy of Action // Philosophy and Sociology of Science and Technology: 1984–1985. M., 1986. Pp. 80–160.
2. Bahtin M. Forms of Time and Chronotope in the novel: essays on historical poetics// Bahtin M. Questions of literature and aesthetics: studies of different years. M.: Hudozhestvennaja literatura, 1975. Pp. 234–407.
3. Vylka N. [The story / G. Verbova translation // Rebirth: The works of the initiators of the literature of the peoples of the North and the Far East. M.: Sovremennik, 1983. Pp. 90–112.
4. Kondrat'ev B.S., Suzdal'ceva N.V. Pushkin and Dostoevsky. Myth. Dream. Tradition. Arzamas: AGPI, 2002. 242 p.
5. Lapcuj L. V. Ter. Poem-fairy tale / Translated from Nenets. M.: Sovremennik, 1984. 128 p.
6. Ledkov V. N. Blue in the arcana. The Story. Arhangel'sk: Sev.-zapadnoe izd-vo, 1970. 62 p.
7. Ledkov V. N. The Month of Little Darkness. M.: Sov.Rossija, 1989. 320 p.
8. Lotman Ju. M. Culture and Explosion. M. Progress: Gnozis, 2002. 270 p, Pp. 123–127.
9. Myths and legends of the Nenets of Yamal/ Avtor-sostavitel' L. A. Lar Illjustracii L. A. Lar. Tjumen': Izd-vo IPOS SO RAN, 2001. 294 p, Pp. 20–21 (in Nenets language), Pp. 157–158 (in Russian language).
10. Moldanova T.A. Archetypes in the dream world of the Hunts. Tomsk: Izdatetnl'stvo Tomskogo . universiteta, 2001. 354 p.

11. *Nenjang L.N.* The Taimyr Past / The radiance of the North. Collection. Sostavitel' V Sangi .M.: Sov..pisatel', 1978. Pp. 193–210.
 12. Sleep is a semiotic window. A dream and an event. Dreaming and art. The dream and the text. XXVI Vipper readings. M.: Gosudarstvennyj muzej izobrazitel'nyh iskusstv imeni A.S.Pushkina, 1993. 280 p.
 13. *Spodina V.N.* A man in the traditional picture of the world (based on the material of the Ob Ugrians and Samoyeds). Hanty-Mansijsk: OOO Pечатnyj mir, 2017. 350 p.
 14. *Sultanov K.K.* Angle of refraction. M.: Institut mirovoj literatury Rossijskoj Akademii Nauk , 2019. 352 p.
 15. *Toporkov A.L.* The theory of myth in the Russian Philological science of the XIX century. M.: Izd-vo «Indrik»,1997. 456 p.
 16. *Farino E.* Introduction to Literary Studies. SPb.: Izdatel'stvo RGPU im. A. I. Gercena, 2004. 639 p.
 17. *Homich L. V.* Nenets. Essays on traditional culture. SPb.: Russkij dvor, 1995. 336 p.
 18. *Jung K. G.* Psychological types. Minsk: OOO «Popurri», 1998. 650 p. (in Russian language, translated from German)
-
-

УДК 82.091

UDC 82.091

КОНЫШЕВ Е.М.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: julia-julia75@mail.ru

БЕЛОВА Т.В.

аспирант, кафедра русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gtv070390@yandex.ru

KONYSHEV E.M.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Literature of the XI-XIX Centuries of the Orel State University
E-mail: julia-julia75@mail.ru

BELOVA T.V.

Postgraduate Student of the Department of Russian Literature of the XI-XIX Centuries of the Orel State University
E-mail: gtv070390@yandex.ru

БАЗАРОВ И ПЬЕР БЕЗУХОВ

BAZAROV AND PIERRE BEZUKHOV

Образы Базарова и Пьера Безухова рассматриваются в аспекте преломления просветительских традиций в русской литературе. Герой Тургенева рационалистичен в своих воззрениях, герой Л.Толстого более близок к учению Руссо.

Ключевые слова: Тургенев, Л.Толстой, просветительские традиции, учение Руссо.

The images of Bazarov and Pierre Bezukhov are considered in the aspect of the breaking of educational traditions in Russian literature. The hero of Turgenev is rationalistic in his views, the hero of L. Tolstoy is closer to the teachings of Rousseau.

Keywords: Turgenev, L. Tolstoy, educational traditions, Rousseau's teaching.

Наукой давно признана значительная роль просветительских традиций в истории русского классического романа. Их наличие обусловлено тем, что на Западе задачи борьбы с феодализмом в основном были решены в ходе Великой французской революции. В России же процесс затянулся ещё на столетие, вследствие чего учения, волновавшие мыслителей 18 века, во многом сохраняли для нас свою актуальность. Естественно, что под влиянием исторического опыта они усложнялись и сочетались с другими философскими или религиозными идеями. Конкретное их проявление оставляет значительный простор для литературоведческого анализа. В этом плане перспективным представляется сопоставление двух таких героев русской литературы, как Базаров и Пьер Безухов. В обоих случаях внимание великих писателей привлекают люди просветительского склада.

Как известно, важнейшим постулатом подобной идеологии было утверждение, что законы разума совпадают с законами природы. Но одни её сторонники всё же делали акцент на доводах разума, а другим были ближе требования природы. Есть определённые основания утверждать, что в образе Базарова изображён человек, чьи убеждения строятся на рациональной основе. А мировоззрение Пьера Безухова при всей сложности его идейных исканий в своих истоках имеет много общего с идеями Руссо.

Можно ли представить себе художественный текст, в котором описывалась бы встреча этих литературных персонажей? С определённой долей условности допустимо утверждение, что нечто подобное намечалось в ранних вариантах романа «Война и мир. В них изображалось, как старый декабрист возвращается домой по

сле тридцатилетней ссылки. Ему предстоит встреча с новым поколением русских людей. И, хотя Л. Толстой в конечном итоге перешёл к описанию молодости Пьера Безухова, нельзя забывать, что сам роман создавался именно в 1860-е годы. Перед центральными героями Тургенева и Л.Толстого стоят во многом общие философские и нравственные проблемы.

Прежде всего, их объединяет уверенность в том, что мир может и должен быть перестроен по воле человека. Базаров самоуверенно заявляет: «Всякий человек сам себя воспитать должен – ну хоть как я, например... А что касается до времени – отчего я от него зависеть буду? Пускай же лучше оно зависит от меня» [1, т. 8, с. 226]. Базаров сдержан и не любит рассуждать о том, каким он видит своё будущее, но, судя по некоторым репликам, наполеоновское отношение к людям в его характере присутствует. Вспомним, что он говорит своему другу, и реакцию последнего на эти слова: «Ситниковы нам необходимы. Мне, пойми ты это, мне нужны подобные олухи. Не богам же в самом деле, горшки обжигать!..»

«Эге, ге! – подумал про себя Аркадий, и тут только открылась ему на миг вся бездонная пропасть базаровского самолюбия. – Мы, стало быть, с тобой боги? то есть – ты бог, а олух уж не я ли?» [1, т. 8, с. 304].

Что касается толстовского героя, то он, каким его представляет писатель с первой до последней страницы романа, убеждён в том, что историю делают великие люди, вроде Наполеона. Оставаясь в Москве, чтобы убить французского императора, он надеется, что именно ему, Пьеру Безухову, удастся изменить ход войны, а тем самым и ход всей мировой истории. Становясь в эпилоге «Войны и мира» одним из основателей де-

кабристского движения, он не сомневается, что ему самому, да ещё князю Фёдору, да ещё небольшому количеству «независимых, свободных людей» [2, т. 12, с. 283] вполне под силу провести в стране благодатные преобразования. Следует, правда, отметить, что по своему характеру Пьер совершенно не склонен к каким-либо индивидуалистическим настроениям. Наполеоновский комплекс ему чужд. Но наивный оптимизм, убежденность в том, что общество легко и просто перестроить в соответствии с тем или иным философским учением, принадлежит ему в полной мере.

В романе «Отцы и дети» нигилист выступает сторонником беспощадного отрицания: «В теперешнее время полезнее всего отрицание – мы отрицаем.

– Всё?

– Всё [1, т. 8, с. 243].

Братья Кирсановы, либералы и романтики сороковых годов, крайне растеряны слыша всё это от тех, кого они считали своими идейными сыновьями. Но вместо отцов собеседником Базарова мог бы оказаться почтенный старик Пётр Кириллович Безухов. Как бы он воспринял слова о том, что «Рафаэль гроша медного не стоит» [1, т.8, с.247]? Точно на этот вопрос ответить нельзя, так как на всём огромном протяжении романа «Война и мир» Пьер нигде не проявляет какого-либо интереса к искусству. Но мы помним, как в соответствии с убеждениями автора воспринимает оперу Наташа Ростова. А ведь Пьер и Наташа являются любимыми героями Л. Толстого, часто передающим им свои мысли и чувства. В связи с этим вряд ли следовало бы ожидать, что в гипотетическом споре между Базаровым и Пьером Безуховым, последний стал бы очень горячиться, отстаивая значение оперы, живописи и Шекспира.

Впрочем, гораздо важнее попытаться сопоставить общественно-политические воззрения Базарова и Пьера Безухова. Когда Базаров заявляет, что он и его единомышленники всё отрицают, Павел Петрович догадывается, что речь идёт не только об искусстве:

– Как? Не только искусство, поэзию... но и ... страшно вымолвить...

– Всё – с невыразимым спокойствием повторил Базаров [1, т. 8, с. 243].

Понятно, о чём идёт речь, и понятно, почему эти слова буквально потрясают поклонника английских аристократов. А как бы это воспринял бывший богач и граф Безухов?

Если вспомнить его прошлое, то нельзя не заметить, что Пьера всегда подсознательно влекло стремление отказаться от того образа жизни, который он вёл как богатый и знатный человек. Л. Толстой пишет, что, отправляясь на поле Бородинской битвы, Пьер испытывал «приятное чувство сознания того, что всё то, что составляет счастье людей, удобства жизни, богатство, даже сама жизнь, есть вздор, который приятно откинуть в сравнении с чем-то...» [2, с. 11, с. 188]. Разумеется, стремление к разрушению, которое ощущается в словах Базарова, и жажда самопожертвования, которая влечёт Пьера принять участие в сражении, это не одно и то же. Но основа у них общая. Базаров и Пьер Безухов не принимают существующий общественный порядок. Именно такое неприятие поведёт толстовского героя от 1812 года к 1825. На наш взгляд, допустимо утверждение, что гипотетическая встреча Базарова с Пьером

Безуховым летом 1859 года вполне могла бы закончиться тем, почтенный старик вспомнил бы свою революционную молодость и нашёл бы общий язык с нигилистом. Не случайно в черновых набросках к роману жена, сравнивая Пьера с его сыном, говорит мужу: «Тебе всё ещё 16 лет, Пьер. Сережа моложе чувствами, но душой ты моложе его. Что он сделает, я могу предвидеть, но ты ещё можешь удивить меня» [2, т. 17, с. 16]. Хотя, конечно, нет сомнений в том, что Базаров и Пьер Безухов разошлись бы в своём отношении к народу.

Герой Тургенева гордится своим плебейским происхождением, надменно напоминая о том, что его «дед землю пахал» [1, т. 8, с. 244]. Но с высоты своего образования Базаров категорически не согласен с тем, чтобы учиться у народа, чтобы видеть в его обычаях, его верованиях какую-то особую мудрость: «Народ полагает, что когда гром гремит, это Илья пророк в колеснице по небу развезжает. Что ж? Мне соглашаться с ним? [1, т. 8, с. 244]. Напротив, Пьер, каким он представлен в первоначальных вариантах толстовского замысла, главным итогом своих идейных исканий считает убеждение в том, что не интеллигенция, а народ хранит в себе мистическое знание о русской жизни: «А я должен сказать, что народ более всего меня занимает и занимал. Я того мнения, что сила России не в нас, а в народе» [2, т. 17, с. 30].

Между прочим, не так просто определить, кто в этом воображаемом споре будет находиться на более радикальных позициях. Базаров не понимает искусства, но он ни в коей мере не отрицает роли образования, и он до конца своих дней будет служить науке. А развитие науки неизбежно связано со свободой, с правами личности, с утверждением ценности индивидуального начала в человеке. Тем самым Базаров и ему подобные деятели, может быть, даже помимо своего желания способствовали либерализации современной им русской действительности. А какие перспективы намечались в ориентированной на Руссо модели преобразования общества? Как известно, Тургенев в какой-то мере опередил Л. Толстого, изобразив в «Дворянском гнезде» помещика, который «... сделался действительно хорошим хозяином, действительно выучился пахать землю и трудился не для одного себя; он насколько мог, обещал и упрочил быт своих крестьян» [1, т. 7, с. 293]. Лаврецкого вполне можно причислить к идеальным персонажам русской литературы. И всё же писатель честно признаёт, что быт своих крепостных он улучшил всего лишь «насколько мог» [1, т. 7, с. 293]. Что касается Пьера Безухова, то он не склонен к компромиссам, это человек крайностей. И в его воззрениях намечается нечто более грозное. Правда, народ, в его восприятии ассоциируется пока только с кротким и бесконечно терпеливым Платоном Каратаевым. Про таких мужиков, как Тихон Щербатый с топором в руках, он как-то забывает. Может быть, это связано с тем, что герой Л. Толстого возвращается из сибирской ссылки в 1856 году, когда общественный подъём шестидесятых годов только начинался. Крайние радикалы, зовущие народ к топору, появятся в России спустя пять лет. И всё же, почему бы не предположить, что старый декабрист их поддержит и вдруг заявит, что народ всегда прав. Это, конечно, маловероятно, учитывая, что герой Л. Толстого очень добр, человечен, но безграничной вере в народ, свойственной Пьеру, такое решение противоречить не будет.

Библиографический список

1. *Тургенев И.С.* Полное собрание сочинений и писем: В 28 т. М., Л., 1960–1968.
2. *Толстой Л.Н.* Полное собрание сочинений: В 90т. (Юбилейное издание) М., Л., 1928–1958.

References

1. *Turgenev I.S.* Complete works and letters: In 28 volumes Moscow, Leningrad, 1960–1968.
 2. *Tolstoy L.N.* Complete works: In 90t. (Anniversary edition) Moscow, Leningrad, 1928–1958.
-
-

УДК 821.111(73).09

UDC 821.111(73).09

ЛУШНИКОВА Г.И.

доктор филологических наук, профессор, кафедра филологии и методики преподавания, Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского
E-mail: lushgal@mail.ru

ОСАДЧАЯ Т.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра романо-германской филологии и европейских исследований, Севастопольский государственный университет
E-mail: osadchaya_ta@mail.ru

LUSHNIKOVA G.I.

Doctor of Philology, Professor Department of Philology and Methods of Teaching, V.I. Vernadsky Crimean Federal University
E-mail: lushgal@mail.ru

OSADCHAIA T.IU.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Department of Romance and Germanic philology and European studies, Sevastopol State University
E-mail: osadchaya_ta@mail.ru

**ФОРМЫ АВТОРСКОГО ПРИСУТСТВИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ СБОРНИКА РАССКАЗОВ Д. ЭГГЕРСА «HOW WE ARE HUNGRY»)**

**FORMS OF AUTHOR'S PRESENCE IN A LITERARY TEXT
(BASED ON THE COLLECTION OF SHORT STORIES «HOW WE ARE HUNGRY» BY D. EGGERS)**

В результате исследования сборника рассказов «How We Are Hungry» современного американского писателя Дейва Эггера показано, что в них своеобразная авторская картина мира реализуется посредством различных форм авторского присутствия, а также через воплощение идей «новой искренности», что соответствует установкам метамодернизма. Основными формами данного присутствия являются риторические вопросы, авторские комментарии-пояснения, несобственно-прямая речь, лексические повторы, дескриптивные заглавия. Эти и другие приемы создают сложный и многогранный образ автора, ведущего доверительный «разговор» с читателем.

Ключевые слова: художественный рассказ, типы повествования, авторское присутствие, метамодернизм, Д. Эггерс.

The study of the collection of short stories «How We Are Hungry» by a contemporary American writer Dave Eggers has shown that a peculiar author's picture of the world is realized through various forms of author's presence, through ideas of «new sincerity» which is in line with principles of metamodernism. The main forms of this presence are rhetorical questions, author's comments and explanations, non-personal direct speech, lexical repetitions, descriptive titles. These and other techniques create a complex and multifaceted image of the author who carries on a confidential «conversation» with the reader.

Keywords: short story, types of narration, author's presence, metamodernism, D. Eggers.

Несмотря на постмодернистскую концепцию «смерти автора», провозглашенную Р. Бартом, большинство исследователей современной литературы полагают, что автор неизбежно присутствует в любом тексте, а формы этого присутствия напрямую зависят от авторского замысла (В.В. Виноградов, Ю.М. Лотман, Б.О. Корман, Ф.С. Андросова, О.Н. Копытов, О.А. Мельничук, Е.Б. Савельева и другие).

Любое художественное произведение в той или иной степени отражает авторскую картину мира, а также определенное отношение к миру и оценку действительности. По словам Ф.С. Андросовой, «данный вид присутствия автора связан <...> с антропоцентрической парадигмой лингвистического мышления, когда текст рассматривается как сказанное «говорящим», даже совершенно конкретной языковой личностью. К данной группе относятся такие понятия, как «концептированный автор», «авторская интонация», «авторская модальность», «авторская семантика», «авторское сознание», «образцовый автор», «авторское начало» [1,

с. 25]. Образ автора (термин В.В. Виноградова) является ключевым элементом создания художественного текста: «... слово «автор» может означать некий взгляд на действительность, выражением которого является все произведение» [4, с. 7]; «... именно автор – центр и движитель своего произведения: именно его ценности, его мотивы и цели, с одной стороны, вербальный и информационный тезаурус, с другой стороны, семиотическое (создание образа), стилистическое и композиционное умение – с третьей, являются движущей силой создания художественного литературного произведения как семиотической, эстетической и идеологической системы» [2, с. 11].

Читатель также является соавтором художественного текста, поскольку не только декодирует информацию, но и на основе авторской воссоздает собственную модель изображаемого мира: «... автор «кодирует» информацию, отражая свои взгляды на те или иные проблемы, выбирая различные стратегии и тактики, с помощью языковых, композиционных, графических средств, а

читатель в процессе познания должен не только “декодировать”, но и “моделировать” эту информацию» [1, с. 25].

Образ автора может быть реализован в произведении с помощью различных приемов или форм авторского присутствия: «... авторское присутствие в тексте имеет сложные и разнообразные формы, так как основывается и на отношении автора к реальной действительности, и на его понимании созданного им мира произведения» [5, с. 170]. По мнению исследователей, «образ автора в художественном произведении может быть выявлен на поверхностном и глубинном (смысловом) уровне. Поверхностный уровень предполагает те компоненты текста, где читатель может понять авторскую позицию без привлечения дополнительных фоновых знаний, где автор “напрямую” говорит со своим читателем. Глубинный уровень также предполагает эксплицитно выраженные языковые средства. Но они приобретают определенный смысл только в контексте произведения или в контексте определенной культуры и требуют интерпретации с привлечением экстралингвистической информации» [6, с. 104].

На поверхностном уровне присутствие автора может проявляться в следующих формах: определенный тип повествования, заглавие, особенно дескриптивное, риторические вопросы и другие формы прямого обращения к читателю, разнообразные приемы метаповествования, особый отбор лексики и стилистических приемов, включение в повествование от третьего лица «голосов» персонажей и других участников событий, несобственно-прямая речь повествователя и другие. Что касается глубинного уровня, формами присутствия автора здесь являются тематика, проблематика и идейно-концептуальная основа произведения. В данном случае «анализу подвергается изображенный в художественном произведении мир. Он представлен художественными деталями, характеризующими объект описания, или деталями-символами, характеризующими суть, смысл явления или объекта» [6, с. 106].

Предметом настоящей работы являются формы авторского присутствия на «поверхностном» уровне в произведениях малой прозы. Выбор данного предмета исследования обусловлен тем, что именно в произведениях малой прозы наиболее ярко отражаются тенденции литературного процесса, в частности, метамодернистский поворот к новой искренности, который можно наблюдать в современных произведениях: «this emphasis on direct communication and emotional resonance is an important overlap between the rationale of microfictions and that of the new sincerity» [8, p. 105].

Интересно проследить диапазон форм авторского присутствия в сборнике рассказов, поскольку, с одной стороны, все рассказы сборника объединены определенным авторским замыслом, единым «образом автора», с другой, – формы авторского присутствия в них различаются, что вызывает дополнительный интерес читателей и исследователей.

Сборник рассказов современного американского писателя Д. Эггерса *How We Are Hungry*, изданный в 2004 году и пока непереведенный на русский язык, представляет интерес во многих отношениях, в том числе, с точки зрения различных форм авторского присутствия; он, однако, пока не становился предметом изучения лите-

туроведов, что обуславливает актуальность настоящего исследования.

Рассказы сборника объединяет внимание автора к внутреннему состоянию героев, создание психологического портрета персонажей, исследование их неосознаваемых желаний и страхов: «the often-inexpressible desires and anxieties that haunt the stories' protagonists» [10, p. 85]. Для Д. Эггерса подобный метамодернистский прием важен как способ познания мира и собственно «я» через познание «другого»: «эпистемологически метамодернизм предлагает познание мира, и “Я” через опыт “Другого Я”, аффицирование» [3, с. 199].

В рассказах сборника Д. Эггерса *How We Are Hungry* наличествуют разные типы повествования и, соответственно, разные типы выражения авторского отношения к тому, о чем повествуется.

Достаточно эксплицитно отношение автора реализуется тогда, когда повествование ведется от его лица, от лица так называемого «всезнающего автора», который передает содержание не только действий, разговоров действующих лиц, но и их мыслей, чувств, переживаний. Кроме того, в ряде случаев в нарратив включаются ремарки автора по поводу событий и персонажей, пояснения, уточнения, а также комментарии относительно процесса повествования.

В подавляющем большинстве, десяти из пятнадцати рассказов сборника Д. Эггерса, повествование ведется от лица автора, в них он непосредственно обращается к читателю, как будто ведет с ним разговор. Один из рассказов *There are Some Things He Should Keep to Himself* включает пять пустых страниц. Очевидно, что в данном случае идея, которую хотел сообщить автор, выражена только названием, однако можно утверждать, что и в этом рассказе автор прямо обращается к читателю.

В других четырех рассказах сборника повествование ведется от лица одного из персонажей, то есть имеет место перепорученное повествование. Такие рассказчики, именуемые в ряде теоретических источников ненадежными, у Эггерса разнообразны, это мужчины разного возраста и социального статуса (рассказы *Another*, *Quiet*, *Your Mother and I*). В рассказах *Another* и *Quiet* это американцы, находящиеся за границей (в Египте, рассказ *Another*, и в Шотландии, рассказ *Quiet*), причем тема «американцы за границей» получает у Эггерса особое освещение, что может послужить предметом отдельного исследования. В рассказе *After I Was Thrown in the River and Before I Was Drowned* повествование ведется от лица собаки, что продолжает литературную традицию «анималистического повествования». Как известно, при таком типе повествования автор «поручает» одному из персонажей вести разговор с читателем, таким образом «уходит со сцены», нивелирует роль автора, реализуя постмодернистский принцип «смерти автора», провозглашенный Р. Бартом. Однако у Д. Эггерса полного «ухода» не происходит, «голос» автора имплицитно и в таких рассказах. Можно сказать, что Д. Эггерс воскрешает автора, «голос» автора не только звучит, но и расставляет акценты: «Eggers is tacitly appealing to a resurrection of the author» [7, p. 119].

Рассмотрим маркеры авторского присутствия в рассказах сборника, первым из которых является личное местоимение первого лица множественного числа в названии всего сборника – *How We Are Hungry* / Почему

мы голодны. Посредством данного местоимения автор не только заявляет о себе, но и объединяет себя, своих персонажей и читателя, сообщая тем самым, что речь пойдет о проблемах, касающихся в равной степени всех трех субъектов литературного текста – автора, героев, читателя: «... the focalisers of the stories discussed here are characters with whom readers are invited to empathise and identify» [8, p. 116]. В самих рассказах также встречается это объединяющее «мы», например: *Are we obligated – maybe we are – to say yes to any choice when no one will be hurt? We use the word <...>* [9, p. 51], что в полной мере соответствует установкам метамодернизма: «текст, условно определяемый нами как метамодернистский, предлагает смоделированный субъектом (нарратором, актантом) единый мир, в котором реципиент может идентифицировать себя как “мы”» [3, с. 198]. В заглавии сборника обращает на себя внимание и слово *hungry*, по прочтении рассказов становится очевидным, что оно имеет переносное значение, которое можно интерпретировать по-разному: чего нам не хватает, что мы ищем, возможны и другие варианты, в зависимости от читательского воображения.

Следующим традиционным маркером «голоса» автора, как известно, по праву считают риторические вопросы, адресованные читателю, которые призваны создавать иллюзию разговора автора и читателя. Таких примеров в анализируемых рассказах довольно много. После вопросов следуют ответы, иногда достаточно определенные: *Was she in any way saddened by the predictability of the outcome? Was it unromantic? She decided that it was not* [9, p. 23]. *Was she serious? She was* [9, p. 88]. *Did people look at Erin strangely? It depended on their angle, first of all* [9, p. 89]. В некоторых рассказах встречаются разделительные вопросы, при помощи которых автор устанавливает более близкие отношения с читателем, поскольку основная функция разделительных вопросов заключается в получении поддержки собеседника: *But she was ready for complication, wasn't she? For a certain period of time, she was, she knows.* [9, p. 154]. *They're so huge and still but they seem to pulse, don't they, honey?* [9, p. 198]. В большинстве примеров ответы автора совершенно неопределенные, открытые, являющиеся, скорее, ремарками по поводу вопроса-восклицания: *Who jumps eighteen feet? Who does this? This is so wrong* [9, p. 76]; *Where is he? She doesn't even know where he would go, or with whom* [9, p. 83]; *How general should her criticism <...> The possibilities!* [9, p. 84]. В ряде случаев ответы отсутствуют, что провоцирует читателя на собственные размышления: *Many of us leave the TV on when we go to sleep. <...> But why do we do it, why did we do it as kids? <...> Because we don't want to be alone when we leave the waking world?* [9, p. 127]; *Why did he feel violated?* [9, p. 18]. В одном эпизоде вопросы вкладываются в уста гипотетического наблюдателя, «поручаются» некоему предполагаемому свидетелю, то есть автор включает в разговор еще одного собеседника: *Someone watching them from afar might ask: How did they speak to each other?* После этого вопроса следует ответ автора, причем, казалось бы, избыточно обозначенный словом «ответ»: *The answer: With the warmth of old friends, though they were not yet old* [9, p. 50].

Другой формой коммуникации автора с читателем в рассказах Д. Эггерса являются его комментарии к напи-

санному тексту, формулировки темы рассказа, расшифровки определенных смыслов. Такой прием именуется метаповествованием, когда автор пишет и одновременно комментирует написанный им текст. Характерным в этом отношении является рассказ *The Only Meaning of the Oil-Wet Water*, в повествование которого время от времени неожиданно включаются фразы автора, содержащие подобного рода комментарии-пояснения. Так, фраза автора *There is almost no sadness in this story* [9, p. 19] говорит об общем тоне, настроении рассказа. В другом случае повествуется о теме, вернее об отсутствии темы любви в рассказе: *This story is not about Pilar and Hand falling in love* [9, p. 24]. Хотя далее автор выражает сомнения по поводу чувств героини к своему другу: *She maybe loved him* [9, p. 51]. В другом комментарии автор сообщает читателю, о чем этот рассказ, и добавляет свое мнение о том, что люди ненамного интереснее природы: *This story is equally or more about surfing. People are no more interesting than waves and mountains* [9, p. 39]. Автор также поясняет, каковы главные вопросы, поднимаемые в этом рассказе, как будто выполняет работу потенциального исследователя, интерпретатора или студента, готовящего задание преподавателя: *If there were a question that needed to be answered in this story it would be not one but many, and would be these: How can a world allow this? Allow these people to live so long? To travel all these miles south, to a place so different but still so comfortable, and in that place meet again?* [9, p. 51]. Иногда пояснения касаются отдельных деталей, они как будто помогают читателю разобраться, имеет ли данная деталь отношение к сути рассказа, имеют ли какие-то слова дополнительные коннотации или символические значения: *Her profession does not figure in this story* [9, p. 19]. *The horses had no symbolic value* [9, p. 32]. Следует заметить, что голос автора ненавязчивый, он далек от назидания или декларативности, о чем свидетельствуют такие единицы, включенные в его высказывания, как *almost, maybe, equally or more* и другие. Использование данных единиц, а также преобладание негативных предложений, когда чаще говорится не о том, что есть, а о том, чего нет в рассказе, придают повествованию ироничный характер. Некоторые высказывания автора занимают отдельный абзац, тем самым выделены в тексте, другие включены в общее повествование, следуют за описанием событий или персонажей, что усиливает эффект неожиданности.

Максимально принцип метаповествования реализуется в рассказе *Notes For a Story of a Man Who Will Not Die Alone*, который, по сути, представляет собой не только сам рассказ, но и рассуждения о нем, заметки для будущего рассказа, что и отражено в его названии: *Notes For a Story... / Заметки для рассказа...* Автор посвящает читателя в творческий процесс, раскрывая этапы работы над будущим произведением. В начале рассказа указаны его объем, особенности языка и модуса повествования: *Around 8,000 words. Quick-moving. Simple language. No description of rooms or furnishings* [9, p. 127]. Далее дана краткая характеристика главного героя – указывается его возраст, некоторые черты характера, предлагаются варианты его имени: *Possible names: Anson. Or Basil. Greg* [9, p. 127] и говорится о его очень странном желании, что и служит центром сюжета рассказа: *He doesn't want to die alone* [9, p. 127]. Затем определяется место

действия: *Story takes place in Memphis* [9, p. 127], решается, каким будет зачин повествования: *It starts with his having the idea one day* [9, p. 128], как будет называться рассказ: *The story could be called ...* [9, p. 131]. Автор рассуждает о том, как будет разворачиваться сюжет, каковы возможные варианты его развития, в каком месте повествование будет прерываться. Данные ремарки переплетены с собственно рассказом – повествованием о парадоксальных событиях, придуманных автором, описанием эксцентричных персонажей и их не менее эксцентричных поступков. Примечательно, что разговоры персонажей представлены в виде реплик, оформленных по типу реплик драматического произведения, что также создает впечатление, что перед нами черновые наброски для будущего рассказа:

DEREK: *Do you want to limit the receiving line to people you know?*

BASIL: *No, no. Anyone.*

DEREK: *So complete strangers should be able to come and say hello, goodbye?*

BASIL: *Yes.* [9, p. 130].

На страницах 131 и 132 содержатся диалоги в такой же форме.

Автор включает в повествование и заметки на полях, но не оформляет их графически, а использует соответствующее слово: *sidenote* [9, p. 135].

В результате в данном рассказе удивительным образом сочетается художественное произведение и техническое описание его создания, таким образом, у читателя возникает чувство «присутствия», читая этот рассказ, мы в одно и то же время воспринимаем и сам рассказ, и узнаем о том, как он создается.

Практически во всех рассказах Д. Эггерса, в которых повествование ведется от лица автора, включаются и «голоса» персонажей. Так, в рассказе *The Only Meaning of the Oil-Wet Water* автор раскрывает, воспроизводит мысли и чувства своих героев: ... *how she felt, every twenty minutes or so, about being there with him* [9, p. 33]. *There was, she felt, a world full of beautiful future leaders...* [9, p. 34]. Неслучайно в рассказе используется большое число глаголов, обозначающих различные оттенки переживаний и ментальных процессов: *to feel, to worry, to be scared, to be angry, to think, to wonder, to want*, и другие. Кроме того, читатель время от времени «слышит» речь совершенно неожиданных участников событий, это облака, верхушки деревьев, лошади, и, отдельно, тени лошадей, океан и даже Бог. Зачастую трудно провести грань между мыслями героев и автора, трудно определить, чьи суждения воспроизводятся, например, непонятно, кто произносит подобного типа фразы: *She maybe loved him* [9, p. 51]; *She could end this world or allow it* [9, p. 52]. И в других рассказах сборника встречаются случаи такой амбивалентности, что наиболее явно прослеживается в такой форме речи, как несобственно-прямая речь (non-personal direct speech). Приведем несколько примеров: <...> *but how would she know when to go down?* <...> *She might at some point realize that it was time to turn and walk down the mountain, but what if it was already too late?* [9, p. 144]; *How could she be responsible for this kind of thing?* [9, p. 202].

Косвенным, хотя и существенным способом реализации авторской интенции является такое средство, как лексический повтор. При помощи многократного

повтора определенной лексической единицы автор доносит до читателя ту или иную мысль. Так, в рассказе *On Wanting to Have At Least Three Walls Up Before She Gets Home*, занимающим менее двух страниц текста, глагол *to impress* повторяется четыре раза, тем самым подчеркивается, что герой страстно желает произвести впечатление на свою жену, что говорит о его искренних чувствах к ней. В рассказе *Up the Mountain Coming Down Slowly* неоднократно повторяется слово *bore* и его дериваты, что говорит о скучной жизни героини или о таком восприятии ею своей жизни. В рассказе *Climbing to the Window, Pretending to Dance* наличествует повтор слова *pretend* (в том числе и в его заглавии), которое является ключевым в понимании смысла этого произведения. Важно, что повтор данного слова встречается и в других рассказах (*The Only Meaning of the Oil-Wet Water, Quiet*), осуществляя наряду с другими средствами важную функцию связности в тексте всего цикла.

Еще одним способом передачи намерений автора можно считать заглавия рассказов. Общеизвестно, что заглавие относится к одной из сильных позиций текста, поскольку название, имя художественного текста играет существенную роль в организации его композиции, в выражении его главной идеи и во многих других отношениях. В этом смысле примечательны слова, встретившиеся в одном из рассказов сборника, хотя и относящиеся не к названию художественного произведения: *A name is a diagnosis <...>* [9, p. 79]. Эти слова можно рассматривать как выражение отношения автора к данной единице текста.

В большей степени информативными в передаче авторского посыла читателю являются дескриптивные заглавия, в которых автор в развернутой форме сообщает читателю, о чем пойдет речь в рассказе. Самое длинное название в том сборнике – *What It Means When a Crowd in a Faraway Nation Takes a Soldier Representing Your Own Nation, Shoots Him, Drags Him from His Vehicle and Then Mutilates Him in the Dust* – практически представляет собой аннотацию этого рассказа и формулировку его темы. Заглавие *On Wanting to Have At Least Three Walls Up Before She Gets Home* повествует о предмете повествования. Сама форма следующего заглавия – *About the Man Who Began Flying After Meeting Her* – однозначно говорит нам, о ком будет рассказ (о человеке, который...). Однако следует иметь в виду, что в ряде рассказов с такого типа заглавиями говорится о конкретном событии, о том, что конкретно делает или чувствует персонаж, то есть о том, что лежит на поверхности, тогда как смысл рассказов гораздо глубже, он раскрывается после их прочтения и осмысления, и лишь тогда приобретает особое значение. Например, рассказ *About the Man Who Began Flying After Meeting Her* – об удивительном чувстве любви к женщине, рассказ *She Waits, Seething, Blooming* – об отношении матери и сына.

В рассказах с перепорученным повествованием, хотя автор и не воплощается в качестве действующего лица, его присутствие также ощущается, оно имплицитно, в основном, посредством лексического повтора и форм несобственно-прямой речи. В рассказе *After I Was Thrown in the River and Before I Drowned* повторяется прилагательное *fast* в основной форме и в формах сравнительной и превосходной степеней сравнения, а также связанный с ним семантически глагол *to run*,

что придает динамичность повествованию. В рассказе *Another* повторяется полисемантическое слово заглавия – *another*; в котором в зависимости от определенной ситуации в сюжете, от определенного микроконтекста актуализируются разные его значения, создавая многоплановость произведения и возможность разных его интерпретаций. В рассказе *Quiet* также повторяется слово заглавия, функция которого иная, оно создает контраст между описанием тишины природы и «громкими» чувствами, переживаемыми персонажами.

Примеры несобственно-прямой речи в рассказах с перепорученным повествованием многочисленны, их функции варьируют, определяются каждым конкретным текстом, приведем некоторые из них: *If these kings believed, why would they hide themselves in these plain boxes under these heavy stones?* [9, p. 15]. *Why would there be a God and also a sun? Of course God is the sun* [9, p. 223]. Эти и другие подобного рода высказывания в равной степени могут быть отнесены и к мыслям автора, и к мыслям персонажа.

В любом художественном произведении присутствует образ автора, который в той или иной степени

отражает авторскую картину мира. Образ автора может быть реализован с помощью различных приемов или форм авторского присутствия. Именно в произведениях малой прозы наиболее ярко проявляются новейшие тенденции, в частности, метамодернистский поворот к новой искренности, их также характеризует широкий диапазон форм авторского присутствия. В рассказах Д. Эггера, входящих в сборник *How We Are Hungry*, авторское присутствие играет значительную роль в воплощении его творческого замысла. Проанализированные рассказы цикла демонстрируют тот факт, что Д. Эггер отказывается от постмодернистского принципа «смерти автора», активно инкорпорируя эксплицитную и имплицитную точку зрения автора, возрождает роль автора, что соответствует установкам метамодернизма. Присутствие автора реализуется в разных формах, это, прежде всего, использование местоимения первого лица множественного числа, риторические вопросы, авторские комментарии-пояснения к написанному тексту, формы несобственно-прямой речи, а также лексические повторы и дескриптивные заглавия.

Библиографический список

1. Андросова Ф.С. Формы авторского присутствия в художественном произведении // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 6 (48). Ч. II. С. 24–26.
2. Копытов О.Н. Образ автора и авторское начало: разграничение и области применения понятий // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 334. С. 11–14.
3. Нечаева Е.А. Метамодернизм как дискурс нового антропологического мифа // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2021. № 1. С. 191–202.
4. Орлова Е.И. Формы присутствия автора в литературном произведении: учеб. пособие. М.: Фак журн. МГУ, 2017. 48 с.
5. Савельева Е.Б. Образ автора в автобиографическом тексте // Ученые записки ОГУ. Серия гуманитарные и социальные науки. 2015. № 5 (68). С. 169–172.
6. Широкова И.А. Образ автора в художественном произведении: отражение отражаемого // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2014. № 23 (352). Вып. 92. С. 103–106.
7. Bolaño-Quintero J. Reconstructing Realism in Post-Postmodern Narrative: Dave Eggers' A Heartbreaking Work of Staggering Genius // Complutense Journal of English Studies. 2021. № 29. Pp. 115–126.
8. Drag W. Cutting to the Chase: Microfictions, Empathy and the New Sincerity // Brno Studies in English. 2018. Vol. 44. No. 1. Pp. 103–118.
9. Eggers D. *How We Are Hungry: Stories*. New York: Vintage, 2005. 224 p.
10. Galow T.W. *Short Stories, Short Short Stories, and Films*. In: Galow T.W. *Understanding Dave Eggers*. Columbia: The University of South Carolina Press, 2014. Pp. 82–95.

References

1. Androsova F.S. Forms of author's presence in the work of art // Philology. Theory & Practice, 2015. № 6 (48). Pp. 2. Pp. 24–26.
2. Kopytov O.N. The image of the author and the author's perspective: differentiation and scope of concepts // Bulletin of Tomsk State University, 2010. № 334. Pp. 11–14.
3. Nechaeva E.A. Metamodernism as a Discourse of a New Anthropological Myth // Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics, 2021. No 1. Pp. 191–202.
4. Orlova E.I. Forms of the presence of author in a literary work: textbook. Moscow, 2017. 48 p.
5. Savel'eva E.B. The image of the author in autobiographical text // Scientific notes of Orel State University. Series: humanities and social sciences, 2015. №. 5 (68). Pp. 169–172.
6. Shirokova I.A. The image of the author in a work of art: reflection of the reflected // Bulletin of Chelyabinsk State University. Philology. Art History, 2014. № 23 (352). Issue 92. Pp. 103–106.
7. Bolaño-Quintero J. Reconstructing Realism in Post-Postmodern Narrative: Dave Eggers' A Heartbreaking Work of Staggering Genius // Complutense Journal of English Studies, 2021. № 29. Pp. 115–126.
8. Drag W. Cutting to the Chase: Microfictions, Empathy and the New Sincerity // Brno Studies in English, 2018. Vol. 44. No. 1. Pp. 103–118.
9. Eggers D. *How We Are Hungry: Stories*. New York: Vintage, 2005. 224 p.
10. Galow T.W. *Short Stories, Short Short Stories, and Films*. In: Galow T.W. *Understanding Dave Eggers*. Columbia: The University of South Carolina Press, 2014. Pp. 82–95.

МАРКОВ А.В.

доктор филологических наук, профессор, кафедра кино и современного искусства, Российский государственный гуманитарный университет
E-mail: markovius@gmail.com

MARKOV A.V.

Doctor of Philology (Dr. Sc.), Professor, Department of Cinema and Contemporary Art, Russian State University for the Humanities
E-mail: markovius@gmail.com

**ФУРНЬЕ Д'АЛЬБ КАК ИСТОЧНИК НАУЧНОЙ ПОЭЗИИ БРЮСОВА:
ОТ ДРАМЫ ЭЛЕКТРИЧЕСТВА К КОНТУРАМ МЕТАРОМАНА**

**EDMUND EDWARD FOURNIER D'ALBE AS A SOURCE OF BRYUSOV'S SCIENTIFIC POETRY:
FROM THE DRAMA OF ELECTRICITY TO THE CONTOURS OF THE METANOVEL**

В статье доказывается, что труд Фурнье д'Альба «Два новых мира», а не просто общие дискуссии о природе материи, является главным источником стихотворения В. Я. Брюсова «Мир электрона». История идей позволяет проследить, как трансформируются отдельные тезисы источника, такие как сообщение миров по цепочке, статус электрона как единицы информации, относительность времени и электричество как единственный способ соотносить несоотносимые темпоральности, полностью отразились в частных образах стихотворения Брюсова. Метафизика бесконечной вложенности миров стала ответом на кризис жанра романа, вдохновляя на изобретение метаромана.

Ключевые слова: Брюсов, научная поэзия, множественность миров, кризис жанра романа, философия электричества, теория информации, электрификация.

I prove that Fournier d'Albe's work "Two New Worlds", rather than just general discussions of the nature of matter, was the main source of V. Y. Bryusov's poem "The World of the Electron" (1922). The history of ideas traces how particular theses of the source were transformed here, such as the communication of worlds in a chain, the status of the electron as a unit of information, the relativity of time, and electricity as the only way to correlate incommensurable temporalities, that are reflected in the images of Bryusov's poem. The metaphysics of the infinite nesting of worlds was a response to the crisis of the novel genre, inspiring the invention of the metanovel.

Keywords: Bryusov, scientific poetry, multiplicity of worlds, crisis of the novel genre, philosophy of electricity, theory of information, electrification.

Стихотворение В. Я. Брюсова «Мир электрона» [2, с. 275] (13 августа 1922 г., первоначальное название «Атом» сохранилось только в содержании авторского примечания [2, с. 470], где он объяснял, что речь в стихотворении о строении атома), хотя относится к хрестоматийным образцам научной поэзии, ни разу не комментировалось как реплика внутри научных споров времени. Стихотворение вписывалось в советскую научную политику, отвечающую тезису В. И. Ленина из книги «Материализм и эмпириокритицизм» «Электрон так же неисчерпаем, как и атом». Ленин имел в виду, что электрон и атом относятся к природным предметам, обладая всеми свойствами любых предметов материи, такие как участие в развитии мира и определение его онтической структуры; и потому диалектический материализм не может быть поставлен под сомнение открытием даже самых неожиданных явлений. Брюсов соединил лояльность советскому материализму с образом электричества как принципа актуализации любых вещей, энергии, каковой принцип бесконечен и потому способен оживить любую реальность, что было лояльно уже прогрессившей на всю страну программе электрификации. Воспроизводимость однородного действия электрона оказывается бесконечной и способной произвести любую сколь угодно объемную и располагающую собственной историей данность.

В основе стихотворения лежит иконический образ атома как ядра, вокруг которого электроны вращаются как планеты, который стал нормативным в научной и научно-популярной литературе благодаря моделям Эрнеста Резерфорда (1912) и Нильса Бора (1913), вытеснившим старую модель Дж.-Дж. Томсона (1897), где электроны находятся как бы на поверхности атома. Новая модель позволяла согласовать статику и динамику, показав, как энергия электрона реализуется в его неопределённом движении. Утверждение новой модели не меньше повлияло на научное воображение, чем победа гелиоцентрической системы: сама точка наблюдения ставится под вопрос, если статика оказывается лишь моментом динамики. В таком случае поэтическая образность, в которой сравнения всегда достаточно статичны, имеют в виду остановку для созерцания, должна представить динамику как источник всего многообразия ее исторических образов, которые возможно созерцать и эмоционально реагировать. Именно так в стихотворении Брюсова и представлен электрон как планета, на которой разыгрывались исторические драмы не меньше земных; просто потому, что и наша планета может стать электроном для другой системы. Вот как представлена эта теория бесконечной вложенности миров в стихотворении:

Быть может, эти электроны
Миры, где пять материков,
Искусства, знания, войны, троны
И память сорока веков!

Ещё, быть может, каждый атом –
Вселенная, где сто планет;
Там – всё, что здесь, в объеме сжатом,
Но также то, чего здесь нет.

Их меры малы, но все та же
Их бесконечность, как и здесь;
Там скорбь и страсть, как здесь, и даже
Там та же мировая спесь.

Их мудрецы, свой мир бескрайный
Поставив центром бытия,
Спешат проникнуть в искры тайны
И умствуют, как ныне я;

А в миг, когда из разрушенья
Творятся токи новых сил,
Кричат, в мечтах самовнушенья,
Что бог свой светоч загасил!

Особенностью этого изображения бесконечной вложенности миров оказывается то, что воображение способно проникнуть в два ближайших мира, микромир электрона и макромир, для которого наша земля является электроном – остальные миры оказываются непроницаемы и порождаются самим принципом вложенности. В современной физике такая теория невозможна даже как гипотеза, но мыслима как вариация фрактальной теории Б. Мандельброта и его современных продолжателей. Теория фракталов в ее применении в разных дисциплинах смогла решить парадокс Эйнштейна – Подольского – Розена (ЭПР), согласно которому любые изменения в какой-то одной подсистеме в тот же самый момент времени сказываются на всех остальных частях системы, независимо от расстояния. В таком случае бесконечная вложенность миров – это самая простая, но не самая точная иллюстрация к этому парадоксу. Брюсова эта теория могла привлечь тем, что она отвечает хрестоматийному изображению веретена Ананке, иллюстрирующему миф Платона об Эре – вокруг оси веретена вращаются миры, гении и судьбы, и вертикальная соположенность этого и иного мира усиливает давление общего рока – фатализм тогда оказывается не волюнтаристским, а структурным (вполне в духе эпохи, достаточно вспомнить *театр марионеток* как образ социальной реальности у М. Метерлинка), что более всего и отвечает настроению стихотворения Брюсова.

Из стихотворения Брюсова можно вывести следующие физические тезисы. Во-первых, в «объеме сжатом» меняются все меры и масштабы и все протекания процессов, не только вещи несоизмеримо меньше, но и время несоизмеримо короче. Изменение одной меры, пространственной, приводит и к сходному изменению всех остальных мер, начиная с временной. Во-вторых, эмоциональные реакции в каждом из вложенных миров не просто сходны, а принадлежат общей структуре распределения аффектов, которая и порождает из простых аффектов сложные, такие как «спесь». В-третьих, энер-

гия оказывается одновременно гносеологическим принципом, «искры тайны», и онтологическим, принципом временности всего материального; при этом гносеологический и онтологический принципы никак не соотносятся, – и если первый вдохновляет мудрецов и поэтов, то второй просто ставит перед системой предположений, «может быть», создавая рамку поэтического воображения, но не определяя его содержание. Наконец, в-четвертых, разрушение понимается как высвобождение не только энергии, но и ее темпоральности, способности организовать собственные созидательные потоки, расположив вещи в соответствии с хронометражом постижения их смыслов.

Хотя теория бесконечной вложенности миров восходит к Анаксагору и имела своих предшественников в лице Г. В. Лейбница, и еще больше – Иоганна Ламберта с его «Космологическими принципами строения вселенной» (1761), ее современное оформление было связано с неудачными попытками решить гравитационный парадокс Неймана – Зелигера, что при бесконечности вселенной в ней будет и бесконечный гравитационный потенциал в одной точке. Этот парадокс решила только Общая теория относительности А. Эйнштейна в 1915 году, тогда как до этого года создавались различные модели, продолжавшие интуицию Ламберта. Мы нашли только одну модель, в которой есть все четыре физических тезиса Брюсова, а не один или два – это книга ирландца Эдмунда Эдварда Фурнье д'Альба «Два новых мира» (1907), русский перевод которой вышел в 1911 году, приобрел и читателей, как Андрей Белый, и горячих почитателей, как К. Э. Циолковский.

Первому тезису соответствует новаторство д'Альба, состоящее в строгом соответствии физической и психической реальности (вполне в духе эпохи развития фотографии и кинематографа как фиксации уже не только статики, но и динамики): только вложенность миров позволяет правильно соотносить эмоции с действительными возбудителями. Отсюда тезис, что микромир не просто на много порядков меньше нашего, но в нем всё масштабировано иначе, и прежде всего время на много же порядков скоротечнее. Только благодаря такой диспропорции времени мы можем фиксировать явления как действительно бывшие, а не принадлежащие порядку постоянного становления, который был бы непознаваем, если бы мы допускали существование только нашего мира и тем самым заявили себя приверженцами монизма. В единственном мире вещи просто соревнуются в своей темпоральности, а значит, невозможно возникновение сложных аффектов, но каждый аффект оказывается способом пережить время тех вещей, с которыми пришлось столкнуться; и аффекты не усложняются, учитывая то, сколь велик поток вещей, с которыми мы имеем дело. Итак, мы перешли ко второму тезису сразу от первого.

Сам д'Альб ссылался на труды Джорджа Джонстона Стони [5, с. 58-60], который и ввел в науку термин «электрон», а также назвал психическую реальность «аутической», имея в виду слабую доступность для нашей психической жизни большей части реальности – даже «синерг», то есть бессознательное, понимает больше, потому что схватывает динамику явлений, а не отдельные импульсы, которые есть лишь ничтожная пленка действительных мировых процессов. Тем самым Стони

был одним из предшественников психоанализа, но для д'Альба было существенно другое: если мы можем схватывать только поверхность явлений, то наше знание становится возможно, когда оно фиксируется самим ходом явлений. Можно сказать, что благодаря соотносительности миров эта пленка поверхности деформируется и фиксируется, словно фотоснимок, и поэтому может вообще сообщить, что окружающая нас реальность существует. Но так как невозможна двойная деформация или синхронная фиксация, то возможно соотношение нашего мира только с ближайшими двумя мирами: инфрамиром и супрамиром. У Брюсова именно такая схема: эмоции воспринимают действительное строение мира не просто когда открывается фатальность и смертность человеческих дел, но когда эта ограниченность фиксируется как действительная, так что мы можем говорить о мире как таковом.

И правда, в Предисловии д'Альб говорит, что если наука собирается объяснять электрическими импульсами в том числе и психическую жизнь, в рамках более общей электрической теории материи, то нам нужны Кеплеры и Ньютоны души. Эти Кеплеры и Ньютоны исследуют, как возможны электрические и гравитационные потенциалы в них, применяют своеобразное исчисление стремящихся к бесконечности явлений, и тем самым, установив, как именно наша душа может воспринимать и понимать сколь угодно малые или большие импульсы, оказываясь синхронной им, так что такая коррелятивная фиксация позволит убедиться уже не в гипотетической, а в непосредственной реальности вложенных миров. Здесь уже мы готовимся к третьему тезису Брюсова, где онтологическое определяется корреляцией, а не методом, и поэтическое воображение, фиксируя корреляцию, сразу же фиксирует роковую смертность всего материального.

Третьему тезису вполне отвечает сам метод д'Альба, который сразу говорит о предпочтении кинематических соображений динамическим [5, с. 12] – ведь динамика обычно основана на принятии предпосылок, таких как предпосылка плотности, подходящая только для твердых тел [5, с. 10], смешивая онтологию и гносеологию, тогда как кинематика позволяет рассуждать о любых телах, и заменять непосредственное чувство тела в его материальной насыщенности, тяготящей плотности, на созерцание самих условий создания плотности. Тем самым онтологическое оказывается предметом созерцания условий, которые уже сделали любую вещь временной, тогда как гносеология уже действует энергично, раз она какие-то условия временности ухватила.

д'Альба предполагает отчасти ограничить математику в физике, так как само сопоставление масштабов лишается всякой эвристической силы, оно ничего не объясняет, а только предстает в своей фактичности. Но это позволяет ему неожиданным образом предположить своеобразное переселение душ из одного мира в другой, раз наша предшествующая жизнь в инфрамире длилась доли секунды – этот масштаб столь несуществен, и сходство между первой и второй жизнью настолько невозможно заметить, что такое предположение не может быть опровергнуто физикой и физиологией [5, с. 19].

Так и у Брюсова неопровержимость гносеологических предположений и позволяет онтической струк-

туре мира быть предметом сложных аффектов, иначе говоря, принятия некоторых условий временности без учета других – например, *стесь* вызвана открытием времени без открытия его конечности. Тогда как поэтическая речь, показывая фиксацию явлений, что они уже сбылись как некоторая форма высказывания, и может описывать сложные аффекты, разводя онтологию и гносеологию самим ходом этого описания. Так мы от третьего тезиса переходим к четвертому, что разрушение в одном мире не будет воспринято как разрушение в другом мире, но при этом созидательные потоки *новых сил* и становятся необходимой составляющей поэтического высказывания, принуждающей к нему энергией.

Источник Брюсова вводит четвертый тезис через морфологию, указывая, что каковы бы ни были разрушения в каком-либо из миров, мир создается в силу онтического распределения энергий, так «что вся разгадка беспредельного разнообразия жизни заключается в невидимом микроскопическом зародыше» [там же]. Получается, что способность зародыша заключать в себе жизнь, некоторая как бы романная проекция физической фактичности зародыша, и доказывает возможность такого соотношения фактов жизни, примерно как в романе соотносятся не связанные друг с другом эпизоды.

С этим следует сопоставить множество трактовок «смерти романа» от Мандельштама [4] до Бицилли [1], где подразумевалось, что исследование собственных частных переживаний, без перехода к метароманному сложному аффекту, разрушает роман, так как не позволяет соотносить эпизоды, делая эпизоды частной или внутренней жизни заведомо привилегированными. Иначе говоря, Брюсов пишет не столько научную, сколько антироманную поэзию, в которой действие рока определяет не характеры, подразумевающие множественность фиксаций и аспектов, но саму ситуацию перераспределения энергии; и это перераспределение может быть рассмотрено только в каком-то одном аспекте, созидательном или разрушительном, но не в нескольких аспектах сразу.

Доказательством микротемпоральности микромира (*их меры малы*) и макротемпоральности макромира для д'Альба является сама работа мозга на электрических импульсах, что и позволяет, при признании скорости света постоянной, соотнести продолжительность жизни и размер объекта, внутри которого и осуществляются эти импульсы [5, с. 21]. Тогда мгновенное существование микросуществ не противоречит длительному существованию макросуществ – и те, и другие очень по-своему участвуют в единой драме электричества. Почему мы должны допускать постоянную скорость света, при этом не уточняется; единственным аргументом служит то, что она исторична и связана с историей формирования систем (в смысле солнечной или атомарной системы) [5, с. 22], ее устойчивости и стройности «звездной архитектуры» [5, с. 55].

Тогда и получается, что людям в инфрамире видны разные миры: например, тому, кто живет на электроде во время включения света, было бы видно, как небо «со всех сторон было бы усеяно солнцами и его электрон сам не был бы в состоянии определить, какому солнцу он обязан служить» [5, с. 56]. Здесь все четыре тезиса Брюсова сходятся в едином образе энергий, свобода ко-

торых определяется только онтической структурой уже не отдельных миров, а соотношения миров, тогда как на уровне историй и аффектов этого мира открывается только общее недоумение, *амехания*. На уровне событий *амехания* разыгрывается как драма человеческой истории, а на уровне гносеологии – как скепсис и фатализм. Но как только мы предположим, что не только онтология, но и гносеология может пронизывать разные миры, то электричество и оказывается настоящим образом свободы, и электрификация получает полную поддержку в стихотворении.

Такую гносеологию д'Альб раскрывает в утверждении, что в супрамире звезды могут не светить, потому что там «электроны представлены планетами» [5, с. 96], и тогда эти планеты несут супрасвет, который обладает определенной длиной волны. Таким образом, звезды – это базы для обращения вокруг них планет, и при этом звездное небо там есть, в смысле сходной с нашим миром конфигурации расположения [5, с. 97]. Этот автор явно хотел сказать, что следующие по порядку миры в ту и в другую сторону при бесконечной вложенности миров просто потребуют нового исследования конфигураций расположений, которое не может быть осуществлено при наших средствах расчета, оно потребует невозможного двойного перевода и сверхсложных, а не просто сложных аффектов.

В практическом плане эти рассуждения вдохновили д'Альба на самое известное его изобретение, *оптафон*, не получившее коммерческого распространения. Оптафон представлял собой своеобразный световой сканер текста, который переводил отражения лучей от темных и белых областей текста в звук, и тем самым мог озвучить книгу. Но недостатком изобретения была как раз проницаемость для ближайшего мира, а не для всех

миров – можно было перевести букву а или б в несколько звуков определенных высот, и заставить слепого, наделенного музыкальным слухом, выучить, какое сочетание нот какой букве соответствует – слепой буквально как при «печати в слепую» производил дешифровку вслепую, превращаясь в дешифровальный аппарат или марионетку судьбы. Победа теории относительности не просто сделала позицию д'Альба перевернутой страницей в истории науки, создав двойной понятийный перевод в естественных науках, но и позволила соотносить отдаленные миры, – трактуя уже не о сложных аффектах, но о когнитивных процессах как отдельном предмете изучения.

Но в конце концов и Брюсову д'Альб был нужен для утверждения своеобразного фатализма, требующего при этом ограничиться работой в этом мире после победы теории относительности. В *Miscellanea* [3, с. 142] Брюсов указывал, что нельзя в новейшей поэзии объяснять функцию рифмы из ее происхождения по той же причине, по которой электрическую силу нельзя объяснять из опытов с янтарем и шерстью. То есть подразумевалось, что янтарь и шерсть – это «путь, по которому проникали в науку сведения об электричестве», иначе говоря, установление теории корреляций, в духе д'Альба, тогда как нынешнее электричество – это как раз уже момент, когда мы убеждаемся, что находимся на одном из вложенных миров. С победой теории относительности Брюсов перешел не к метароману, раскрывающему когнитивные процессы (техника «потока сознания»), а к научно-дидактической поэзии; просто потому что для него не собственная программа д'Альба, а рассмотренные нами четыре аргумента не утратили своей убедительности, не противореча ни мысли о природе, ни мысли об истории самого Брюсова.

Библиографический список

1. *Бицилли П. М.* Венок на гроб романа // Числа. 1933. № 7-8. С. 166-173.
2. *Брюсов В. Я.* Стихотворения. М.: Художественная литература, 1955. 508 с.
3. *Брюсов В. Я.* *Miscellanea* // Москва, 1920, № 4. С. 142-143.
4. *Мандельштам О. Э.* Конец романа // Паруса, 1922, № 1, с. 27-32.
5. *Фурнье д'Альб Э. Э.* Два новых мира. Инфра-мир. Супра-мир / Пер. с англ. Одесса: Mathesis, 1911. VI, 120 с., илл.

References

1. *Bitsilli P. M.* A wreath on the coffin of the novel. *Chisla*. 1933. No. 7-8. pp. 166-173. (in Russian)
2. *Bryusov V. Ya.* Poems. Moscow, 1955. 508 p. (in Russian)
3. *Bryusov V. Ya.* *Miscellanea*. Moskva, 1920, No. 4. pp. 142-143. (in Russian)
4. *Mandelstam O. E.* The end of the novel. *Parusa*, 1922, No. 1, pp. 27-32. (in Russian)
5. *Fournier d'Albe E. E.* Two New Worlds, London, New York, Bombay, Calcutta: Longmans, Green, and Co., 1907.

УДК 398.1

UDC 398.1

МИНКИН К.С.

бакалавр, кафедра русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
E-mail: lirik1200@yandex.ru

НИКИТИНА И.Н.

кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
E-mail: kafedra338@mail.ru

ФОМИН С.С.

бакалавр, кафедра русского языка Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
E-mail: stepfom2001@mail.ru

MINKIN K.S.

Bachelor's degree, Department of Russian and World Literature and Mass Communications Bryansk State University Named After Academician I.G. Petrovsky
E-mail: lirik1200@yandex.ru

NIKITINA I.N.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Russian and World Literature and Mass Communications, Bryansk State University Named After Academician I.G. Petrovsky
E-mail: kafedra338@mail.ru

FOMIN S.S.

Bachelor, Department of Russian Language Bryansk State University Named After Academician I.G. Petrovsky
E-mail: stepfom2001@mail.ru

БРЯНСКИЕ ТОПОНИМИЧЕСКИЕ ПРЕДАНИЯ КАК ИСТОЧНИК СВЕДЕНИЙ О ТОПОНИМИИ И ОТРАЖАЕМЫХ ЕЮ РЕАЛИЯХ

BRYANSK TOPONYMIC LEGENDS AS A SOURCE OF INFORMATION ABOUT TOPONYMY AND THE REALITIES REFLECTED BY THEM

Статья посвящена изучению краевых топонимических преданий, которые, являясь ярким примером народной этимологии, смогли запечатлеть и отразить менталитет, быт и нравы местных жителей. Помимо этого, брянские предания содержат сведения о топонимии и экстралингвистических реалиях, чувствование и восприятие которых легло в основу фолк-трактовки номинации, что занимает важное место в изучении языковой картины мира нашего народа.

Ключевые слова: микротопонимия, топонимия, народная этимология, топонимическое предание, фольклор, детализация, бытоописание, художественное пространство, художественное время.

The article is devoted to the study of regional toponymic legends, which, being a vivid example of folk etymology, were able to capture and reflect the mentality, way of life and customs of local residents. In addition, the Bryansk legends contain information about toponymy and extralinguistic realities, the feeling and perception of which formed the basis of the folk interpretation of the nomination, which occupies an important place in the study of the linguistic picture of the world of our people.

Keywords: microtoponymy, toponymy, folk etymology, toponymic tradition, folklore, detailing, everyday description, artistic space, artistic time.

«В устных преданиях или даже в сочинениях этого рода (допустим, что есть чистейшие сочинения) всегда сильно и ярко обозначается настроение умов, вкусов и фантазии людей данного времени и данной местности» [4, с. 6].

– Н.С. Лесков «Старинные психопаты»

На сегодняшний день на территории Брянской области обнаруживается большое количество топонимов и микротопонимов, внутренняя форма которых до сих пор остаётся нераскрытой, поскольку их изначальная мотивировка была утрачена или затемнена. Попытки интерпретировать историю создания таких номинаций в народной среде нередко приводят к возникновению преданий и легенд, которые, в сущности, являются ярким примером народной этимологии (ложной). «При народной этимологизации непонятные по своей вну-

тренней форме слова родного (национального) языка (например, историзмы и архаизмы), а также преимущественно заимствованные, иноязычные слова подвергаются сближению со словами известными, понятными на базе произвольных фонетико-морфологических и семантических ассоциаций» [2, с. 90]. Не редко подобные выражения рожают окказиональные формы, которые отличаются особой экспрессией, привлекают внимание своей неординарностью. Подобного процесса прослеживается и на территории Брянской области. Исследователь и собиратель фольклора Брянского края В.Д. Глебов в сборнике «Легенды, предания, устные рассказы Брянской области» [3] выделяет ряд топонимических преданий, которые и станут предметом изучения в данной работе.

Русская сказочная проза до сих пор является предметом жанровой дифференциации и продолжает

интересовать исследователей, поскольку за последнюю четверть века ни в литературоведении, ни в фольклористике так и не представлено научное обоснование общепринятых критериев разграничения этих жанровых форм. Научная дискуссия продолжается, поскольку появляются все новые, зачастую синкретичные жанровые образования, которые не позволяют поставить окончательную точку в этом вопросе. Очевиден и процесс детерминологизации, вызванный явной подменой одного жанра другим в связи с нечеткостью их разграничения.

В.Я. Пропп в своём труде «Фольклор и действительность» [5] предлагает последовательное разграничение жанров легенды и предания, избирая дифференцирующим критерием наличие или отсутствие повествования об исторических событиях в тексте произведения. Так, фольклорист определяет предание как «рассказ об исторических личностях». Более важным в этом понимании является то, что Пропп относит предания к жанрам не сказочной прозы: «Ни сознательно, ни бессознательно рассказчик не стремится словесно расцветить, украсить рассказ. Он только хочет передать то, что он считает действительностью». На основании этого можно сказать, что топонимические предания ориентированы на достоверность, а основная их функция – быть способом передачи информации о событиях, местах, людях и пр. В этой связи особую важность приобретает понятие историзма как неотъемлемой части жанра предания. Историзм, являя собой реалистическое устремление в эстетике, позволяет жанру предания постоянно обогащаться за счет конкретизации и детализации, причем последняя демонстрирует крайнюю многогранность, но, как правило всегда, тяготение к традиционности. Традиционна в своей основе архитектура жанра, что, безусловно, требует отдельного научного рассмотрения. Традиционным явлением в архитектонике предания является выделение идейного центра, сюжетно основанного на ярком историческом или реалистическом элементе. Причем, в подлинности происходившего нет ни малейших сомнений. Углубляют специфику жанра предания особенности фольклора Брянского пограничья, которые мы отмечаем в предыдущих исследованиях: «Брянский фольклор имеет уникальное значение в развитии культуры России, и обусловлено это географическим положением области: Брянщина граничит с Украиной и Беларусью». При подобном подходе к изучению обозначенного материала можно выявить как специфические, так и типические особенности топонимических преданий Брянской области, что и является целью данного исследования. В ходе изучения материала, удалось систематизировать топонимические предания нашего региона, на основе их тематической общности.

1. Наиболее частыми среди брянских топонимических преданий являются сюжеты, в которых происхождение топонимов связывают с именами собственными значимых в поселении лиц (в основном основатель, владелец, управляющий): Село **Страхово**. Основал его, сказывают, некий *Афанасий Страчёв* (такое предание у нас есть) <...> Вокруг него стали селиться и другие - со всех сторон съезжались. А хутор с той поры стали называть его именем – *Страчёво* (Левытченкова Марина Макаровна – с. Страхово Суземского р-на ; 5 0 л ., среднее.) [3, с. 146–147]; Село **Брахлов**. В XVII

веке село передали во владение полковнику *Брахлову*. А фамилия-то у него, как видите, не особо благозвучная: на «брахло» намекала. Вот и изменил он ее на *Брахлов*. (Федосеенко Ирина Антоновна – с. Брахлов Климовского р-на; 60 л., ср. спец.) [3, с. 147]; Село **Катичи**. Первым поселенцем на этих землях был, оканчивается, охотник по прозвищу *Кат* («катами» в наш их местах вольных людей да разбойников раньше называли). (Пристрем Софья Андреевна – с. Катичи Новозыбковского р-на; 62 г., 7 кл.) [3, с. 148–149]; Село **Дохновичи**. Давно-давно принадлежало наше село богатому вельможному князю. Наведывался он в свое имение редко и потому назначил сюда управляющим своего дальнего родственника – *Дохновичского*. <...> С тех пор и стали называть наше село – *Дохновичи*. (Минченко Екатерина Марковна – с. Дохновичи Стародубского р-на; 71 г., 4 кл.) [3, с. 153]; Село **Пруска**. Название нашего села произошло от фамилии помещика *Прусак* (был раньше такой). (Пережило Семен Емельянович – с. Пруска Климовского р-на; 76 л., 7 кл.) [3, с. 154–155]; Деревня **Казиловки**. Принадлежала она раньше, говорят, польскому пану *Казилевскому* (какой он был – об этом уже забыли давно). Вот в его честь деревню тогда и называли. (Антощенко Николай Иванович – д. Казиловка Погарского р-на; 82 г., 4 кл.) [3, с. 156–157]. **Бакрёмовщина** – отдаленное местечко в Климовском районе, где по преданию, *несметно ягод и грибов, за которыми люди и отправлялись в Бакрёмовщину*. Владел этим лесом помещик по прозвищу *Бакрём* – или фамилия, или прозвище – не знаю. (Николайчук Нина Федоровна – р.п. Климово; 73 г., среднее специальное образование)

2. Живой отклик в народной среде всегда находили трагические события, связанные с различного рода преступлениями – насилием, убийством, грабежом, разбоем и т.д. Во многих преданиях история топонима связывается с подобными событиями. Также, особенностью данной группы является то, что в ней представлены только микропонимы: **Катин лог**. Жила в нашем селе одна семья. *Семья как семья: мать с отцом и двое детей - сын и дочь. Дочка была умная, хорошая; звали ее Катей. А вот сын, вроде, недоразвитый был: злощипый да завистливый - прямо страх!* <...> Пошли однажды брат с сестрой по ягоды в ложок, тот, что за ближним леском. Там брат и убил сестру. Сунул ее в елань, прикрыл ветками, а сам вернулся домой и, как ничего, играет на дворе <...> Тело девочки вскоре нашли, и брат признался в убийстве. С тех пор это место и называют *Катиным логом*. (Минякина Капитолина Федоровна – с. Городище-2 Брасовского р-на; 69 л., 8 кл.) [3, с. 155–156]; **Пересыпный лог**. *Сторожила когда-то шайка разбойников лесную дорогу.* <...> А разбойникам-то утомительно было всё время на страже стоять, вот и придумали они посыпать дорогу песком. Насыплют песочку на поляне, а сами идут пировать. А через время проводят место и смотрят. Как увидят, что никаких следов нет, - значит, никто здесь не был и можно спокойно идти назад. Ну, а если кто-то проехал, так дознаются: кованая лошадка прошла или не кованая, железные ободья на колёсах или нет? <...> Вот с той поры и называют у нас это место *Пересыпным логом*. (Пономарёва Евдокия Семёновна – с. Алтухово Навлинского р-на; 67 л., 5 кл.) [3, с. 158]; **Ульянов**

ров. Жил когда-то в наших местах богатый купец, его Ульяном звали<...>Началась однажды страшная пурга, завируха. Надо бы, конечно, переждать, да купец ждать не захотел – торопился, видно<...>Плутал он, похож, плутал да в глыбоченный ров и ввалился. Да-а уж. Разбились они с конем насмерть, там и замело их снегом. Сгинул, одним словом, купец; долго его потом искали, только по весне нашли. Вот, вить, как дело-то получилось! С тех пор этот ров так и зовут у нас Ульяновым, а находится он между Фоменком и Хрипковым. (Алфимова Антонина Степановна – с. Городище-2 Брасовского р-на; 89 л., 6 кл.) [3, с. 159]; **Цыганское поле.** Недалеко от нашего села есть поле, которое все наши исстари называют Цыганским. А название это появилось вот почему. Здесь табор когда-то стоял, давно уж тому назад. Так, одна замужня цыганка (у нее и дети, сказывают, были) полюбила другого цыгана. Муж прознал про их встречи, застал однажды полюбовников и повесил свою жену на дереве за измену. Вот с тех пор и называют эту долину Цыганским полем. (Романова Антонина Кузьминична – с. Хотеево Брасовского р-на; 67 л., 7 кл.) [3, с. 159–160]; Село **Дохновичи.** Очень давно было наше село богатым, и жило здесь много людей. Но вдруг напала на наших селян страшная болезнь – мор, и стали они вымирать целыми семьями.<...> Соседи из других сел боялись подхватить заразу и объезжали наше село стороной. Вот и стали тогда называть наше село – Дохновичи (это от слова «дохнуть»). Вот так наше название-то получилось. Я так считаю. (Емельяненко Александра Никифоровна – с. Дохновичи Стародубского р-на; 63 г, 4 кл.) [3, с. 153].

3. История топонимов в преданиях этой подгруппы связывается непосредственно с фактурой самой реалии, её видом, местоположением, выдающейся чертой: Село **Верхополье.** Стоит село на возвышенном месте – верхнем поле (отсюда и название). (Дмитриева Галит Дмитриевна – с. Верхополье Карачевского р-на; 45 л., ср.техн.) [3, с. 145–146]; **Ларневск.** Началось с того, что Ханенко перегородил речку Ларень и построил на этом месте небольшой винокурный завод. Здесь и появился вначале небольшой хуторок, а потом и село. Называть его стали по реке – Ларневск. (Шевцова Любовь Ильинична – д. Ларневск Красногорского р-на; 60 л., 7 кл.) [3, с. 149–150]; **Карховка.** Славилось это место и красивой природой, и чистым воздухом. Поэтому и построили здесь детский санаторий для лёгочников. От астмы еще лечили. Так что дальше-то получилось? Там, где люди, там, естественно, и мусор, и отходы. А куда их девать? Вывозить – далеко и накладно. Вот и придумали выбрасывать их в ближний лес. А через некоторое время развелось в этом месте столько ворон, что от их крика местные жители не знали, что и делать. И шутили их, и стреляли, да куда там! Не избавишься. А со временем санаторий закрыли. Так что всё само собой разрешилось. Есть воронам стало нечего, и они разлетелись. Но их карканье сохранилось в названии нашего села – Карховка. (Коваленко Елена Викторовна – п. РОС г. Новозыбкова; 40 л., ср.спец.) [3, с. 154]; **Нюхтиков сад.** Был у одного богатого кулака очень красивый сад. И разводила в нем хозяйка много красивых и душистых цветов. Не разрешали хозяева местным заходить в свой сад. Но молодые пары всё равно

приходили туда подышать чудесным ароматом<...> Прошло с тех пор много лет. Кулака уже давно не стало (сгинул он вместе с семьей где-то в сталинских лагерях), а сад сохранился. Старым он стал, запущенным, да и тех цветов давно уж нет. Но местные жители по-прежнему называют этот сад Нюхтиковым (от слова «нюхать»). (Клюева Нина Марковна – с. Дохновичи Стародубского р-на; 64 г., 8 кл.) [3, с. 160–161].

4. В двух преданиях история топонима связана с историческими лицами: **Царёво.** Там раньше небольшой хуторок был, неприметный, у него и названья-то раньше не было: хутор и хутор. А так случилось, что рядом с ним однажды царь Петр останавливался. Они ночевали там; много с ним, говорят, генералов было, охрана еще, слуги. Палатки они установили (их шатрами тогда называли), отдыхали. А потом это место стали «Царевым» называть. Так и сейчас зовут; села уж нет, а название осталось. (Ходорченко Мария Антоновна – с. Забрама Климовского р-на; 70 л., 5 кл.) [3, с. 144–145]; Село **Каменка.** Назвали наше поселение Каменкой при Екатерине Второй. Проезжала через эти места, сказывают, царица и увидела, что по полям много камней валяется. А тут хутор рядом – с тех пор и стали называть его Каменкой. (Щурик Вера Кирилловна – с. Каменка Климовского р-на; 70 л., высшее.) [3, с. 150–152].

5. Также, сюжеты всего двух преданий основаны на контакте человека с потусторонними силами, что и послужило мотивацией к номинации: **Потапова криница.** Жил у нас раньше дед Потап; был он колхозным конюхом. А работенка эта такая, что он постоянно возвращался домой поздно. Идти ему приходилось мимо криницы, о которой в селе ходили недобрые слухи: нечисто, мол, там. <...> Задремал однажды вечером дед на конюшне, а когда спохватился, был уже четвертый час утра. Можно было бы уже и не идти домой: скоро новый день начнется. Но дед знал, что старуха запишет его, и потому пошел, чтобы и старуху успокоить, и заодно позавтракать. Идет дед мимо криницы и вдруг слышит женский смех. Удивился он и решил посмотреть, кто это там спозаранку веселится. Выглянул он из-за кустов и увидел, как русалки плескаются – весело им. И такими они были ладными и красивыми, что дед залюбовался. И тут на грех зацепил он кусток. Русалки сразу насторожились и заметили его. Наскочили они на деда и забили палками до смерти. А утром, как пошли бабы на дойку, наш ли его мертвым недалеко от криницы. С тех пор и стали ее Потаповой называть. (Ляшок Екатерина Леонидовна – с. Сачковичи Климовского р-на; 70 л., среднее.) [3, с. 157–158]; **Чёртово озеро.** Есть у нас тут за селом одно озеро, его Чёртовым называют. Да совсем недалёчко ёно – тако, рукой подать. Дети да и взрослые, редко к нему ходят. А купаться в том озере остерегаются. А всё потому, что чёрт тама живет. (Прокопенко Евдокия Лаврентьевна – с. Юскова Слобода Почепского р-на; 74 г., 3 кл.) [3, с. 160].

6. Встретилось предание, связывающее происхождение топонима с бытовой практикой: **Деревня Гастёнка.** Пахотных земель в этих местах было мало. Вот мужики исстари и корчевали лес, болота осушали – отвоевывали, то бишь, землю. И приходилось им тогда много гатить, то есть заваливать низины деревьями, хворостом и землей.<...> А называли ее раньше

Гатёнкой, но со временем название изменилось на более звучное - Гастёнка. Вот оно и сохранилось, так и дошло. (Куст Анна Григорьевна - д. Гастёнка Клинецовского р-на; 78 л., 6 кл.) [3, с. 152-153].

7. Также, в одном предании история топонима объяснялась историческими событиями, а именно татаро-монгольским нашествием и калечиванием номинации из «ихнего» языка: **Карачев**. Давно это было, еще когда монголы на нашу землю приходили. Города и сёла они тогда жгли, людей убивали, а деревья вырубали. Подошли они к наш ему городу, хотели и его разорить, да крепко могучи были вокруг деревья. И такой частый лес был тогда кругом, что за десяток шагов ничего не увидишь. Никто из ихних воинов так и не смог ни одного дерева повалить. Рассердился тогда их хан-командир и приказал отступить. А город с тех пор стали называть Карачевым. По-ихнему, это – «чёрный лес». (Дёмкина Мария Николаевна – с. Одрино Карачевского р-на; 63 г., 5 кл.) [3, с. 144].

Краевая специфика жанра предания обуславливает его содержательный аспект. Как показывает анализ наших материалов, чаще всего такие рассказы прикреплены к определенным историческим лицам: князьям, императорам, например, Петру I, Екатерине II, знатым помещикам, по фамилии которых происходит название сёл и деревень, а также к чётко обозначенным историческим периодам: респонденты зачастую указывают на век происходящего, реже употребляют фольклорные обороты («Давным-давно», «давнее это было дело» и пр.). Стоит заметить, что брянские топонимические предания «во многих случаях <...> возникают в результате народного переосмысления тех или иных исторических событий» [7, с. 88], — среди которых переселение славянских народов и племен, правление помещиков, татаро-монгольское нашествие, иногда земляки рассказывают об исключительности природы Брянского края. Нередко в топонимические предания области проникают элементы других жанров устного народного творчества: пытаясь обосновать такие топонимы, например, как «Чёртово озеро» [3, с. 160], респонденты прибегают к мифологическим традициям, что, безусловно, указывает на синкретизм фольклорных жанров, получивших широкое распространение на территории Брянщины, в частности, предания и былички.

С.Н. Азбелев, рассуждая о подлинности отражения исторических фактов в разных жанрах фольклора, отмечает, что «более непосредственными отзвуками происшедшего оказывались рассказы участников и очевидцев, лиро-эпические песни и сказания, <...> **исторические предания**» [1, с. 265]. И всё же, стоит понимать, что предания нельзя воспринимать как истинность и источник достоверной информации, однако можно чётко зафиксировать связь жанра с особенностями мышления русского человека, его ментальной логикой, благодаря которой и создавались в народной среде самобытные названия той или иной местности. Предания способны отразить специфику быта, языка, деятельности русского человека, в частности, жителей брянщины, а также обеспечить топонимическую характеристику места их проживания.

Интересен тот факт, что в процессе бытования в народной среде того или иного текста предания, прослеживается его сюжетная трансформация, которая и

влечёт за собой жанровое смещение в зависимости от сюжетного новообразования. Очевиден вопрос, требующий научного обоснования: остается ли подобный текст преданием в рамках фольклорной вариативности или же данный синкретизм влечёт за собой постепенное разрушение исходного жанра посредством существенного влияния фантастических элементов, свойственных быличкам, бывальщинам или легендам, в случае если дополнительный сюжетный элемент связан с религиозной тематикой. Ответ на этот вопрос требует сравнительно-сопоставительного анализа и теоретико-практического комментария текстового материала. В этой связи уместен и вопрос о художественном вымысле в подобных текстах. Являясь безусловным атрибутом художественности, основанной на необходимости создания образа, любой фольклорный текст направлен на возможность осмысления целостного образа русского народа, его ментальных особенностей.

Вызывает интерес и проявление пространственно-временных характеристик в жанре предания. Эти категории поэтики не находят в необходимом для истинно художественного произведения единстве. При этом нарушение пространственно-временной гармонии не имеет негативного влияния на текст, а, напротив, создает его уникальность и самобытность.

Так, место действия всегда подлинное, достоверно обоснованное респондентом, зачастую детализировано и, как правило, узнаваемо местными жителями. Этот реализм не имеет ничего общего с фольклорными условностями. Обратимся к тексту предания о двух реках, записанному в поселке Шибенец Дятьковского района Брянской области.

«В версте от нашего села, как старики сказывали, протекали когда-то две речки. От одной до другой было рукой подать – одна пойма у этих рек была. Да вот случилось однажды чудо.

Переходила как-то через одну из рек жуткая ведьмачка. Спешила она, да подскользнулась и выронила горшок с каким-то своим зельем (колдовать, видно, хотела). Искала его ведьма, искала, но так и не нашла. Осерчала она на реку и прокляла ее, и вся вода из нее неведомо как ушла в землю. А там, где стояла тогда ведьма, как люди сказывали, огромный камень появился. Особенный. Такого и не видавали никогда - вокруг-то таких нет.

И еще говорят: вот если найдется человек, который сможет этот камень поднять и отбросить в сторону, то река опять выйдет наружу. Но для этого не только сила нужна, но и еще кое-что. А вот что именно – не помню (а может, я забыла чего-то), так что врать не буду.» [3, с. 162–163] – Рябичева Анастасия Филипповна – п. Шибенец Дятьковского р-на; 67 л., 7 кл. Записала Сёмина И. в 1994 г.

Категория времени, в отличие от категории пространства, в преданиях имеет неоднозначную трактовку: с одной стороны – оно исторически конкретно, с другой – всегда отодвинуто в прошлое – отдаленно от ситуации исполнения. Интересны и показательны формы выражения категории времени. В интерпретации респондентов находим необычайное многообразие способов выражения этой категории. Особый интерес представляют выражения, в состав которого включен глагол «сказывал» и его производные. Он приобрел довольно

широкую сочетаемость с существительными «люди», «старики», «народ», «в народе», а также «на селе», «за переездом» и т. д. Так категория прошедшего времени, сочетаясь с пространственными наименованиями, образуют уникальную народную форму выражения пространственной конкретики и временной условности в прошедшем времени. Приведенный текст интересен и условностью использования категории настоящего времени. Это выражение «*И еще говорят*», которое также достаточно часто употребляется в жанре предания. Семантика совершенности действия абсолютно очевидна, тогда как респондент использует форму глагола настоящего времени. Настоящее прошедшее характерно для публицистической стилистики, а в преданиях, скорее, прошедшее настоящее, через которое происходит необходимый рассказчику синтез времен. На первый взгляд, – знакомое выражение, но при детальном

его разборе становится очевидной его уникальность и семантическая многогранность, достигнутая талантом и мудростью нашего народа. Это форма коллективной уверенности в возможности чудесного, при соблюдении определенных условий. Создается впечатление единства прошлого и настоящего и их гармоничность. Фраза обладает глубоким подтекстом: респондент, рассказывая предание, согласен с мнением предков, дошедшим до современности, и выражает то единство, которое научно обосновано фольклористикой как коллективность творчества.

Излишне утверждать уникальность жанра предания, как излишне говорить о непреходящей ценности фольклора в целом. Космическая многогранность этого культурного явления, неисчерпаемость и богатство средств и форм воплощения сюжетов и образов, все это – воплощение мудрости и таланта нашего народа.

Библиографический список

1. *Азбелев С.Н.* Историзм былин и специфика фольклора. Ленинград: издательство «Наука», 1982 г. 328 с.
2. *Барандеев А.В.* Народная этимология в русской топонимии / А. В. Барандеев // Русский язык в школе. 2014. № 5. С. 90–98.
3. *Глебов В.Д.* Легенды, предания, устные рассказы Брянской области / Сост., вступ. статья, подгот. текстов и прилож. В.Д.Глебова. Брянск, 2012. 269 с.
4. *Лесков Н.С.* Старинные психопаты. «Public Domain», 1885
5. *Пропп В.Я.* Фольклор и действительность [Текст] : Избр. статьи / В.Я. Пропп ; [Сост., ред., предисл. и примеч. Б.Н. Путилова]; [АН СССР, Ин-т востоковедения]. Москва : Наука, 1976. 325 с.
6. *Феоктистова И.К.* Русские предания и легенды: проблема разграничения жанров // Вестник ОмГУ. 2000. №1(15). С. 86–89.
7. *Цветкова Е.В.* Костромские топонимические легенды как источник сведений о топонимии и отражаемых ею реалиях // Язык и культура. 2014. №3 (27).

References

1. *Azbelev S.N.* Historism of the epic and specificity of folklore. Leningrad, Nauka Publ., 1982, 328 p. (In Russ.)
2. *Barandeev A.V.* Folk etymology in Russian toponymy // Russian language in school. 2014 b, No. 6. (In Rus.)
3. *Glebov V.D.* Legends, oral stories of the Bryansk region / Comp., intro. article, podgot. texts and appendices by V.D.Glebovov. Bryansk, 2012. 269 p.
4. *Leskov N.S.* Starinnye psihopaty. «Public Domain», 1885.
5. *Propp V.YA.* Folklor i dejstvitel'nost [Tekst] : Izbr. stati / V. YA. Propp ; [Sost., red., predisl. i primech. B. N. Putilova] ; [AN SSSR, In-t vostokovedeniya]. Moskva : Nauka, 1976. 325 p.
6. *Feoktistova I.K.* Russkie predaniya i legendy: problema razgranicheniya zhanrov // Vestnik OmGU. 2000. №1(15). Pp. 86–89.
7. *Cvetkova E.V.* Kostromskie toponimicheskie legendy kak istochnik svedenij o toponimii i otrazhaemyh eyu realiyah // YAzyk i kultura. 2014. №3 (27).

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

ПАСТЕРНАК Е.А.

аспирантка кафедры истории русской литературы
филологического факультета, м. н. с. Института
мировой культуры, МГУ имени М. В. Ломоносова
E-mail: katrusia95@mail.ru

PASTERNAK E.A.

Postgraduate student of the Department of the History of
Russian Literature, Faculty of Philology, Junior Researcher,
Institute of World Culture, Lomonosov Moscow State
University
E-mail: katrusia95@mail.ru

**О ВЕРСИФИКАЦИОННЫХ И КОМПОЗИЦИОННЫХ ОСОБЕННОСТЯХ
«ЦИКЛА О ВРЕМЕНАХ ГОДА» Г. ДЕРЖАВИНА**

ON THE VERSIFICATION AND COMPOSITIONAL FEATURES OF G. DERZHAVIN'S "CYCLE ABOUT THE SEASONS"

В статье рассмотрены четыре стихотворения 1803–1805 гг., которые в процессе написания стали осмысляться Державиным как цикл. Анализ произведений указывает на схожесть в их композиционном строении и на усложнение их версификационных особенностей, что позволяет лучше понять как сами стихотворения, так и историю замысла поэта.

Ключевые слова: Державин, версификация, цикл, метрика, рифма, композиция.

The article considers four poems of 1803–1805, which, in the process of writing, began to be comprehended by Derzhavin as a cycle. The analysis of the works indicates the similarity in their compositional structure and the complication of their versification features, which allows a better understanding of both the poems themselves and the history of the poet's intention.

Keywords: Derzhavin, versification, cycle, metric, rhyme, composition.

Небольшой «цикл» из четырёх стихотворений (каждое из них называется по одному из времён года) был написан пожилым Державиным в 1803–1805 гг. Его можно назвать «циклом» несколько условно, однако предположение о взаимосвязанности этих стихотворений, как будет показано далее, представляется правомерным. С одной стороны, сам Державин не называл эти произведения таким образом. С другой – в авторизованном прижизненном собрании сочинений они находятся рядом [1, с. 202, 207, 228, 230], причём известно, что расположение произведений было выбрано самим Державиным, оно не является строго хронологическим; рядом с ними также находится стихотворение «Время». Как показано далее, по-видимому, изначально Державин не собирался писать именно цикл стихотворений, связанных с временами года, и стал осмыслять получающиеся произведения как взаимосвязанные именно по мере их написания. Об этом говорит и их расположение в академическом собрании сочинений: в нём «Весна» отнесена к 1803 г., тогда как остальные стихотворения – к 1805 г. Даже если оно действительно было написано раньше (работу с рукописями Державина до сих пор нельзя назвать полностью завершённой), «правильный» порядок чередования времён года в авторизованном собрании сочинений говорит в пользу осмысления произведений как «цикла». Стихотворения далеко не во всём похожи между собой в плане композиционного устройства текста, заметно также усложнение версификации в стихотворениях по мере их написания.

«Календарные» названия произведений («Весна»,

«Лето», «Осень», «Зима») обманчивы: ни одно из них не является просто пейзажным стихотворением. Во всех них есть пейзажные зарисовки, однако не они находятся в центре произведений. За «календарным циклом» скрывается цикл дружеских посланий близким людям Державина, при этом в каждом тексте важны также философские рассуждения, которыми наполнены обращения к каждому из друзей. Биографические и исторические подробности, связанные с написанием каждого из произведений, очень подробно комментирует Я. К. Грот в академическом собрании сочинений поэта [2, с. 478, 527, 544, 554].

Каждое из стихотворений писалось в соответствующее время года, т. е. его содержание явно было навеяно свежими впечатлениями (однако, как было сказано выше, они не превращаются просто в пейзажные зарисовки). Кроме всего прочего, временным разрывом между датами написания стихотворений также можно объяснить отличия произведений друг от друга в плане композиции и версификации.

Первое стихотворение цикла – «Зима». Оно написано в форме диалога между Поэтом и Музой, восьмистишиями с простой рифмовкой АБАБВгВг. Поэт определённо не ставил перед собой цели написать оригинальное в плане версификации стихотворение. Так, восьмистишие – вообще любимейшая строфа поэта, в стихотворениях, опубликованных в авторизованном собрании сочинений, оно встречается 581 раз. Среди них абсолютное большинство восьмистиший – как раз такие, как в этом стихотворении, т. е. они как будто состоят из

* Исследование выполнено в Институте мировой культуры МГУ имени М. В. Ломоносова за счет гранта Российского научного фонда (РНФ, проект № 19-78-10132)

двух «соединённых» друг с другом катренов (252 строфы, или 43,37 % от всех восьмистиший). Рифмы в стихотворении просты: несмотря на репутацию Державина как любителя крайне неточных и необычных рифм, здесь почти все они – точные (за исключением «согбен – соберем», где в заударной части находятся похожие друг на друга сонорные, и «сок – Бог», оригинально произношение в которой определить затруднительно). Лексически оригинальными являются только рифмы, содержание имена собственные, в первую очередь за счёт введения нестандартного слова – «Плениры – лиры», «Хлору – хору», «Вельяминов – каминов», – причём сам приём создания необычной рифмы с помощью введения имени собственного является достаточно избитым.

Поэта явно больше занимало содержание произведения. Необычно, что здесь реплики Музы явно созвучны мыслям самого поэта – «...И друзей моих уж нет! // Львов, Хемницер в гробе скрыты» [2, с. 528] – это явно то, что волнует самого поэта, реального Державина. Это отчасти заметил ещё Грот в комментариях к стихотворению: «Эта пьеса замечательна, как в первый раз вырвавшееся у Державина сознание, что лучшая пора его поэзии уже миновалась невозвратно, что нет уже чистейших источников его творчества, – ни благоговения к Фелице, ни любви, ни той дружбы, которая прежде была так плодотворна для его таланта» [2, с. 527–528]. Муза здесь выступает в роли души самого поэта, она символизирует его внутренний мир. При этом она – субъект действия: именно она, по логике вопросов Поэта, должна «в белые руки» брать музыкальные инструменты и «петь» о предметах вдохновения. Из всех вопросов, которые Поэт задаёт в первой строфе, во второй строфе Муза отвечает только на тот, который связан с друзьями: таким образом, именно тема дружбы сразу же выходит на первый план. Здесь упоминаются разные близкие друзья Державина, однако основное внимание уделено Вельяминову (о нём говорится в половине этой строфы), которому, как отмечает в тех же комментариях Грот, изначально и было посвящено стихотворение. Этот чудаковатый, но добродушный и честный человек был близким другом Н. А. Львова, в свою очередь, бывшего ближайшим товарищем Державина.

Однако Поэта не устраивает ответ Музы, поэтический разлад как будто приводит и к коммуникативному разладу. Вместо логичного ответа Музе Поэт продолжает упиваться своим горем: близких нет, однако Поэта особо волнует, кому Муза посвятит «звук торжественная лиры», и тут же предлагает варианты, связанные с императорской семьёй. В словах Музы появляется изящное сравнение, которое, во-первых, является ответом Поэту (у неё явно нет проблем с успешной коммуникацией, в отличие от Поэта), во-вторых, вводит тему времён год: так же, как зима «готовит плод» – бесшумно, незаметно, но важно, – работают над важными делами члены императорской семьи. После этого Поэт вспоминает о теме дружбы, однако его ответ связан и с репликой Музы. Он обращается к Вельяминову, приглашает его на дружескую встречу, которая может согреть зимой (уже вполне календарной), и вместе поэтически «воспеть наш хлад прекрасный», т. е. императора: как пишет в «Объяснениях» сам Державин, «под именем Хлора разумел автор императора Александра, и под именем Добрады императрицу Марию Феодоровну» [3, с. 47].

«Весеннее» стихотворение сочинено более оригинально. С точки зрения версификации бросается в глаза написание произведения практически чистым логэдом, при этом последние стихи в каждой строфе «укорочены» по сравнению с остальными и имеют три ударения, из-за чего создаётся ощущение ещё большего ритмического разнообразия. Интересно, что стихотворение изначально писалось как версификационно разнообразное: в своих комментариях Грот показывает, как оно менялось в рукописях, и уже в первой редакции это был логэад [2, с. 479]. Стихотворение поделено на катрены с распространённой рифмовкой АБАБ. Здесь Державин использует один из своих любимых версификационных приёмов, суть которого заключается в том, что использование чего-то необычного (оригинальной метрики, сложных рифм, нетипичного разбиения на строфы) одновременно уравнивается и подчёркивается использованием чего-то вполне стандартного и предсказуемого. Ситуация с рифмами здесь примерно такая же, как в предыдущем стихотворении: большая часть – вполне предсказуемые рифмы, точные, часто встречаются банальные рифмы типа «сиянем – восклицаньем». Необычными являются несколько рифм, содержащих имена собственные: «Фавона – лоно», «сынов – Львов», «супостат – Кронштадт»; выбивается из этого ряда только пара рифм «взморье – лукоморье» за счёт редкости использования второго слова. Неточными, как и раньше, являются две пары рифм: «стол смоль», в которой заударный звук отличается по твёрдости / мягкости (зато предударная часть подкреплена совпадением первого звука), и «вседневно — пременно», где Державин использует один из своих любимых приёмов в рифме — введение одного «лишнего» звука в заударную часть одного из слов. Рифма «шаг — прах», по-видимому, мыслилась поэтом как точная или практически точная.

Содержательно стихотворение более разнообразно, чем предыдущее. Здесь уже нет диалога между двумя персонажами, а прямое указание на время года появляется во втором же стихе: зима «взгляда бежит прекрасной весны» [2, с. 478]. Изящное описание петербургской весны, содержащее указание на конкретные места (Нева, в черновой рукописи присутствовало упоминание Биржи) сменяется описанием условного пейзажа (очевидно, что никаких «гор» из второй строфы рядом с Петербургом нет) и литературной картиной танца нимф в честь наступления этого времени года. В четвёртой строфе появляется обращение к некоему адресату, а в пятой он уже называется прямо. Это Львов – но не Николай Александрович, близкий друг Державина, а его двоюродный брат Фёдор Львович, также дружественное лицо для поэта: в частности, именно этот разносторонний человек (как всегда, его биографию подробно пересказывает Грот в комментариях [2, с. 478]) после смерти Державина издал его «Объяснения». Как и в предыдущем стихотворении, по начальным строфам невозможно понять, к кому будет обращено произведение, однако, как и прежде, строфы после обращения показывают, что оно неслучайно, адресат стихотворения – важная фигура для понимания текста. Далее Державин сначала обращается к реальности – к актуальным биографическим фактам: во время написания стихотворения у Львова были проблемы из-

за его антикоррупционной деятельности; как известно, честные чиновники разных эпох пользовались безусловным уважением Державина, и указание на такие заслуги какого-либо человека – исключительно приятный комплимент, который мог исходить из уст Державина. Затем поэт переходит к абстрактной картине дружеской пирушки с поэтическим описанием вина и дружеских бесед (впрочем, ещё в «Ключе к сочинениям Державина» указывалось на то, что стихотворение было написано в связи с приглашением в загородную поездку от Львова [4, с. 94]). Здесь видны и параллелизм по отношению к строению первых строф произведения, и сходство с предыдущим стихотворением – о нём напоминают и философские размышления в финале произведения. Державин говорит о неприятностях, которые могут настичь человека, причём метафорическое сравнение с волнующимся морем напоминает о сравнении императора с «хладом», а затем хвалит друга за честность – это слово особо подчёркивается в последнем стихе.

«Лето», как и «Весна», написано катренами с перекрёстной рифмовкой АБАБ; это не логаяд, однако здесь тоже заметно желание поэта выбрать необычный размер: три стиха в каждой строфе написаны 4-стопным дактилем, причём все последние стопы – усечённые, а последний стих можно трактовать как 2-стопный дактиль с анакрузой 1 и усечённой второй стопой или как 2-стопный амфибрахий. Рифмы в «Лете» не содержат ни одного имени собственного, в большинстве случаев они устроены так же, как раньше. Однако здесь появляется большее количество неточных рифм: «полудневным – накопленным» (механизм устройства такой рифмы описан выше); «изобилье – крылья» с чередованием одного заударного гласного «быстропарны – прохладный», где открытая рифма сменяется йотированной, а также происходит мена одного из звуков в заударной части на совершенно не похожий на него звук, из-за чего рифма воспринимается как действительно неточная. Интересно, что для поэтического ответа на это стихотворение адресат державинского стихотворения, Дмитриев, выбирает точно такое же версификационное устройство в плане метрики, рифмовки и строфики (он только сокращает количество строф на одну), но все рифмы в ответе Дмитриева – точные [2, с. 546].

Изысканному описанию пейзажа, в т. ч. довольно «олитературного», в шести катренах посвящено гораздо больше стихов, чем в предыдущих произведениях. Если название времени года здесь уже и вовсе выносится в первый стих («Знойное лето весна увенчала» [2, с. 544]), то обращение к Дмитриеву появляется только в начале пятого стиха. До него стихотворение кажется пейзажным, наполненным подробными описаниями богатых и ярких летних картин. Как и прежде, обращение и то, что следует после него, уточняют содержание стихотворения: описываемые ранее привлекательные летние картины вовсе не безмятежны, ведь «всего изобилье, // Самое благо быть может нам злом» [2, с. 545], а сам Дмитриев, как предполагает Державин, летом живёт в сызранском поместье (отметим очередную деталь, обозначенную очень конкретно, как и во всех предыдущих стихотворениях), где «ленится» заниматься поэтическим творчеством. С одной стороны, произведение написано летом и основано на гипотезах Державина относительно времяпрепровождения реаль-

ного Дмитриева, с другой – поскольку предположения оказались беспочвенными, оно воспринимается также как обладающее условным, фантазийным сюжетом.

Наконец, «Осень» – это восемь 5-стиший с самым сложным версификационным строением. Возможно, Державин считал, что пишет логаяд, однако строфы написаны по-разному, у поэта получилось подобие тактика (такое случилось и с другими его произведениями). Он использует 5-стишия, которые им явно воспринимались как необычная строфа: в 11 стихотворениях, написанных этой строфой, Державин каждый раз пытается как-то необычно организовать её. Здесь он прибегает к одному из своих излюбленных приёмов – скользящей рифме в последнем стихе (ААббв ГГддв). Ситуация с выбором рифмуемых слов здесь в целом та же, что и раньше: большое количество точных и банальных рифм и использование нескольких необычных пар – «Осень – плодоносен» (с точки зрения фонетики обращает на себя внимание чередование по твёрдости / мягкости в последнем звуке, с точки зрения лексики и грамматики – выбор необычного слова и выбор неграмматической рифмы); бросающаяся в глаза глубокая рифма «волна – война»; неточная рифма «водит – сносит» с упоминавшейся выше меной одного заударного звука; крайне неточная даже для Державина рифма «образ – возглас» (в которой, впрочем, происходит любимое им «тасование» нескольких звуков); рифма с неочевидным произношением «Бог – рок». Сочетание необычной строфы, необычной рифмовки, большего, чем раньше, количества необычных рифм и необычного метра, в отличие от предыдущих текстов, создаёт от этого стихотворения ощущение вычурности.

Как и в «Лете», в первом же стихе здесь появляется указание на время года («На скирдах молодых сидючи Осень» [2, с. 554]), однако здесь название времени года написано с прописной, более того, дальше Осень ведёт себя как полноценная героиня стихотворения, обзирающая собственные пейзажи. Впрочем, едва ли не более важным в первых двух строфах оказывается впечатление от увиденных картин лирического героя, к тому же на него указывается в укороченных последних стихах строф: окружающий мир «взор мой дивит» и «слух мой пленит» [2, с. 555]. Символический образ Осени соседствует с религиозным обращением к «Общему Отцу», которому посвящена третья строфа: как и в других стихотворениях, Державин легко сочетает символические «языческие» образы с христианскими, причём обращение к религиозным темам вообще типично для позднего Державина.

Только в четвёртой строфе появляется обращение к приятелю – на этот раз им будет Ярцов, дальний родственник Державина, ещё один честный чиновник, который, будучи начальником богатейших заводов, не стал извлекать выгоду благодаря своему положению. В разных публикациях перед отточием, заменяющим фамилию, стояли разные буквы, что давало повод для разных интерпретаций того, кому посвящено это стихотворение, однако сам поэт в «Объяснениях» указывает на то, что имелся в виду Ярцов. Как и раньше, с появлением адресата происходят изменения в сюжете: посреди прекрасных картин появляются «чёрная бури», будущее представляется вовсе не безоблачным, и лирический герой задаётся самым сложным вопросом

среди всех, которые задавались другим его адресатам: «Благ ли Творец?» От искушений и сомнений его уводит как раз Ярцов, который объясняет, что именно человек «сам часто своих... ище[т] сетей» [2, с. 556], а от напастей его как раз «хранит только Бог», после чего следует строфа с восхвалением Бога. В предпоследней строфе содержится похвала адресату и адресанту – один честно работал на Урале, другой хотел «мир и покой // Ввествь распрей в вертеп» [2, с. 556], завершается же стихотворение строфой, в которой есть слияние дружеской, пейзажной и философской тем: если добрые дела не нужны окружающим, можно обратиться узким дружеским кругом и попросить Осень вознаградить героев. Безусловно, это самое сложное и продуманное стихотворение из этого цикла.

Таким образом, после анализа этих четырёх стихотворений видно, как развивалось осознание Державиным этих произведений как цикла. С одной стороны, налицо усложнение стихотворений в версификационном плане

и создание тематически более однородных, чем в самом начале, произведений (так, «Лето» гораздо более стройно, чем «Зима» с её репликами персонажей, не очень связанными друг с другом). С другой – заметны общие элементы строения текстов. Все они – дружеские послания, названные по одному из времён года. Обращение к герою содержится в середине или в конце произведения, однако является важным, поскольку после него сюжет стихотворения меняется неожиданным образом. Ближе к финалу произведения содержится необычная метафора. В последних строфах все важные темы стихотворения соединяются неожиданным образом, при этом дружеская тема всё время оказывается очень важной. Версификационное разнообразие и композиционное сходство делают этот цикл неоднородным и необычным, однако стихотворения действительно воспринимаются как связанные друг с другом, а значит, эксперимент Державина удался.

Библиографический список

1. *Державин Г. Р.* Сочинения Державина. Ч. 1–4. СПб.: Тип. Шнора, 1808. Ч. 3. 317 с.
2. *Державин Г. Р.* Сочинения / С объяснит. примеч. Я. Грота: [В 9 т.] СПб., Изд. Импер. Акад. Наук, 1864–1883. Т. 2. СПб.: Изд. Импер. Акад. Наук, 1865. 736 с.
3. Объяснения на сочинения Державина, им самим диктованные родной его племяннице, Елизавете Николаевне Львовой, в 1809 году / изд. Ф. П. Львовым. В 4 ч. Ч. 1–4. СПб.: В тип. А. Смирдина, 1834. Ч. 3. 50 с.
4. *Остолопов Н. Ф.* Ключ к сочинениям Державина: С кратким описанием жизни сего знаменитого поэта. СПб.: Тип. Ив. Глазунова, 1822. 95 с.

References

1. *Derzhavin G. R.* Works of Derzhavin. Vol. 1–4. St. Petersburg: Shnor's Publ., 1808. Part 3. 317 p.
2. *Derzhavin G. R.* Works / Ya. K. Grot (ed.): [In 9 volumes]. St. Petersburg: Imp. Acad. Sciences Publ., 1864–1883. T. 2. St. Petersburg: Imp. Acad. Nauk Publ., 1865. 736 p.
3. Explanations on the works of Derzhavin, dictated by him to his own niece, Elizaveta Nikolaevna L'vova, in 1809 / F. P. Lvov (ad). In 4 volumes. Volumes 1–4. St. Petersburg: A. Smirdin's Publ., 1834. Vol. 3. 50 p.
4. *Ostolopov N. F.* Key to Derzhavin's works: With a brief description of the life of this famous poet. St. Petersburg: Iv. Glazunov's Publ., 1822. 95 p.

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

ТЮНЯЕВА О.Д.

аспирант кафедры истории русской литературы
Московского государственного университета им.
М.В. Ломоносова
E-mail: tyunuaeva@list.ru

TYUNUAEVA O.D.

Postgraduate Student of Lomonosov Moscow State
University, Chair of History of Russian Literature
E-mail: tyunuaeva@list.ru

РЕЦЕПЦИЯ КНИГИ РАССКАЗОВ «ЗАПИСКИ ОХОТНИКА» В США, ИЛИ И. С. ТУРГЕНЕВ ПРОТИВ РАБСТВА

THE RECEIPT OF «SKETCHES OF A HUNTER» IN USA, OR I.S. TURGENEV AGAINST SLAVERY.

В статье поднимается вопрос о причинах популярности книги рассказов И. С. Тургенева «Записки охотника» в США на протяжении XIX столетия. Анализируя ранние отзывы американской критики на эту книгу, автор приходит к выводу, что причины первоначальной популярности заключались в общности социальных проблем: рабстве в США и крепостном праве в России. Эстетическое значение «Записок охотника» американская критика оценила только к концу XIX в., когда в США появился ряд литературных последователей Тургенева.

Ключевые слова: Тургенев, США, рабство, крепостное право, Америка.

The following article contains a research of the reasons for Turgenev's «Sketches of a hunter» popularity in 19th century USA. The author analyses early American reviews on this book and finds out that the cause for such popularity was the common social problem of slavery in the USA and serfdom in Russia. The aesthetic meaning of «Sketches of a hunter» became clear to American critics only in the late 19th century due to some Turgenev-influenced American writers.

Keywords: Turgenev, USA, slavery, serfdom, America.

Рецепция творческого наследия И.С. Тургенева в США началось еще в середине XIX столетия. На протяжении второй половины XIX века интерес к автору «Отцов и детей» возрастал: пристальное внимание к сочинениям Тургенева проявляли такие писатели и критики, как Ю. Скайлер, Я. Бойсен, У.Д. Хоуэллс. Особую роль в осмыслении творческого наследия Тургенева в Америке сыграл Г. Джеймс. Наиболее пристальный интерес вызвали романы русского писателя. В Америке при жизни Тургенева издаются переводы романов «Отцы и дети» (1867 г.), «Дым» (1872 г.), «Дворянское гнездо» (Liza, 1872), «Рудин» (1873 г.), «Ночь» (1877 г.), повесть «Вешние воды» (1874 г.) [10, p. 17].

Однако начало интереса к Тургеневу в США было положено его циклом рассказов «Записки охотника». Этот текст неслучайно обратил на себя внимание американского читателя.

На протяжении XIX в. Россия и США проявляли живой интерес друг к другу, что было обусловлено рядом экономических, социальных и культурных факторов. Одним из таких факторов являлось крепостное право в России и рабство в Америке. Известный американец А.Н. Николюкин в книге «Взаимосвязи литератур России и США», отмечая сходные черты двух культур, особое внимание обращал как раз на бесправное положение рабов и крестьян. «Сравнение между США и Россией, рабством негров и крепостным правом напрашивалось само собой и постоянно возникало как в американской журналистике, так и в русской демократической прессе» [5, с. 80]. Стоит заметить, что между институтом рабства и крепостным правом существовала очевидная разница. Крепостные крестьяне не являлись собственностью помещика, а были «при-

креплены» к земле. В отличие от американских невольников, они имели возможность распоряжаться своим имуществом (домом, скотиной, орудиями труда). Но в сознании образованной части американского и русского общества эти явления приравнивались. Ведь в России нередкими были случаи продажи крестьян без земли. Американские и русские либералы часто обращались к образам другой страны, чтобы ярче высветить проблемы собственной.

Известно, что И. С. Тургенев в своей писательской деятельности проявил себя как ярый противник крепостного права. Всячески содействуя «успеху общего освобождения», Тургенев и как помещик стремился освободить собственных крестьян или переводить их на оброк.

Наиболее полно писательский протест отражен в цикле рассказов «Записки охотника», первое отдельное издание которого вышло в Москве в 1852 г. А уже в следующем, 1853 г., некоторые рассказы из цикла были опубликованы в США. Сначала они вышли в немецком переводе, а на следующий год – во французском. Немецкий перевод увидел свет в воскресном приложении к газете «New Yorker Herald: Morgenblatt» – «New Yorker Revue». Подтверждением этому является письмо А. И. Герцена к М. К. Рейхель от 29-30 (17-18) сентября 1853 г. Но документального подтверждения данной публикации обнаружено не было [5, с. 77]. Уже в следующем 1854 г. вышел французский перевод отдельных рассказов цикла – в американских журналах «The Eclectic Magazine of Foreign Literature, Science and Art» и «Graham's American Monthly Magazine of Literature and Art». Отрывки из рассказов «Хорь и Калиныч», «Бурмистр», «Два помещика», «Певцы», «Бежин луг»

были с интересом восприняты в читательской среде Америки, отчасти потому, что социальная проблема – а именно ситуация рабства – была хорошо знакома представителям обеих стран.

Рецепции «Записок охотника» в США посвящен ряд исследований отечественных литературоведов. Одним из первых к данной проблеме обратился М. П. Алексеев. В статье «Мировое значение “Записок охотника”» [1] ученый задается вопросом: какое влияние оказал знаменитый цикл рассказов на творчество ряда писателей США второй половины XIX века. В частности, исследователь замечает, что под впечатлением от «Записок охотника» были написаны такие сборники рассказов американских писателей, как «Старые креольские дни» Джорджа Кейбла, «Проезжие дороги» Хемлина Гарленда, рассказы о калифорнийских золотоискателях Френсиса Брег Гарта. Несколько позже А. Н. Николукин в книге «Взаимосвязи литератур России и США» [5] кратко обозначил основные этапы знакомства американских читателей с творчеством Тургенева. Начальным этапом этого знакомства стали «Записки охотника». Исследователь отмечал, что непосредственный интерес американцев к «Запискам охотника» был вызван общностью социальных проблем России и США, а именно рабства и крепостного права. Проблеме влияния «Записок охотника» на американских читателей посвящены и работы последних десяти лет. Среди них стоит назвать диссертацию Е. В. Макаровой «Жанровые особенности книги рассказов в творчестве И. С. Тургенева и Ш. Андерсона (на материале книг рассказов “Записки охотника” и “Уайнсбург, Огайо” (1919 г.))» [4] и ряд статей исследовательницы. В частности, Е. В. Макарова обратила внимание на тот факт, что в конце XIX столетия американских читателей и почитателей Тургенева, среди которых нередко были и писатели, стали привлекать в «Записках охотника» не только социальные проблемы, но и художественные открытия русского писателя. Таким образом, эстетика и поэтика тургеневского цикла рассказов к концу века выходит для американских читателей на первый план. Но первоначальный интерес был вызван именно общими социальными проблемами.

После появления первых рассказов из цикла «Записки охотника» в американской публицистике довольно скоро появились и первые отзывы на них. А. Н. Николукин обратил внимание на статью мисс Э. Робинсон «Рабство в России» (“Slavery in Russia”), опубликованную в 1856 г. на страницах крупнейшего журнала «North American Review» [6].

В этой статье «Записки охотника» Тургенева помещены в контекст общих рассуждений о крепостничестве в России. Автор пытается проследить, как исторически формировалась крепостная зависимость в Российской империи. Пространные рассуждения мисс Робинсон, местами весьма наивные и не всегда верные, очень показательны. Столь подробный разговор о крепостном праве, незадолго до начала Гражданской войны в США не мог быть случайным. И американские читатели это понимали. Неслучайно уже в начале статьи автор упоминает о рабстве в южных штатах. Мисс Робинсон категорично отвергает оправдание существования рабства расовыми различиями. Рабство в Америке ничуть не лучше крепостного права в России, пусть даже в дале-

кой империи ущемляют права таких же белых людей.

Тем не менее, в своей статье мисс Э. Робинсон предостерегала американских читателей от недоброжелательных французских и английских книг о России и в качестве иного примера обращалась к «Запискам охотника» Тургенева – “series of pictures of Russian country life of an incomparably graphic genuineness” («картины русской сельской жизни, выписанным с несравненной красочной истинностью») [6, p. 314]. Картины крепостного права в России, по мнению Э. Робинсон, были ярко показаны Тургеневым в рассказе «Льгов». Автор приводит в пример длинный диалог героя-рассказчика с мужиком по прозвищу Сучок. За свою жизнь у разных господ Сучок испробовал все виды деятельности: от актера до рыболова. В этой короткой сцене наиболее полно отражена жизнь подневольных крестьян.

Стоит отметить, что имя И. С. Тургенева мисс Робинсон ставит рядом с именем одного известного однофамильца писателя – Н. И. Тургенева. Автор статьи ошибочно называет его дядей писателя. Имя Н. И. Тургенева возникает здесь в связи с его известной книгой “La Russie et les russes”. Этот труд Н. И. Тургенев издал уже будучи в изгнании, за границей, в 1847 г. Ярый противник крепостного права, Н. И. Тургенев изложил в книге свои представления о возможных путях его отмены в Российской империи. Рассуждая о крепостничестве, Н. И. Тургенев не избежал и традиционного сравнения с рабством в Америке. Как следует из рассматриваемой статьи, книга “La Russie et les russes” была хорошо известна читателям Нового света. В их представлении имя И. С. Тургенева было неразрывно связано с Н. И. Тургеневым. Это отчасти формировало определенные представления о Тургеневе, как о писателе, затрагивающем исключительно остро социальные проблемы, такие, как крепостное право.

Заканчивая разговор о крепостном праве в России, мисс Робинсон проводит осторожные параллели с рабством негров в США. Автор приходит к выводу, что при всем неблагоприятном положении крестьян в Российской империи, их положение менее бедственно, чем положение американских рабов. Во многих случаях закон защищает крепостных, в то время как чернокожие невольники могут рассчитывать только на достойное поведение и христианские добродетели своих хозяев.

Следующий отклик на перевод рассказов из «Записок охотника» И. С. Тургенева появился только в 1867 г., опять в журнале «North American Review». Статья называлась «Крепостное право и законы об отмене крепостничества в России» (“Serfdom and the Emancipation Laws in Russia”) [8] и была посвящена освободительной реформе Александра II. Весть об отмене крепостного права в России достигла Нового света в первые дни Гражданской войны. Эту новость использовали в своих целях как Север, так и Юг. Южная пресса описывала бедствия, которые грозят России после освобождения крестьян, а аболиционисты, напротив, с восторгом приняли известия из Санкт-Петербурга [5, с. 430]. Однако после окончания Гражданской войны и фактической отмены рабства, этот институт не ушел в прошлое. Неслучайно американская критика продолжает осмыслять и сопоставлять опыт США и России. В статье вновь рассматриваются этапы становления крепостного права в России: от Рюрика до правления

Александра II. Подробный экскурс в историю России был необходим американским читателям в том числе для того, чтобы понять особенности государственного устройства далекой империи. В частности, тот факт, что крепостное право продержалось в России до середины XIX столетия в статье связывается с тем, что на протяжении своей истории Россия была ближе к Азии, чем к Европе.

Автор статьи указывает на проведенные при императорах Александре I и Николае I поэтапные реформы, приближавшие Россию к отмене крепостного права. Упоминается, например, указ о «вольных хлебопашцах» 1803 г., согласно которому помещики могли отпускать своих крестьян на волю с земельным наделом. Правда, при следующем императоре, Николае I, помещики могли освобождать крестьян уже без земли. Освобожденные крестьяне должны были выкупать свою землю (указ «об обязанных крестьянах» 1842 г.) Кроме того, в статье детально расписаны суммы оброков и пошлин, которые платили крестьяне.

Упоминание же о Тургеневе возникает в связи с описанием угнетенного положения крестьян. Стоит отметить, что автор статьи указывает на сходство аргументов, к которым прибегают сторонники крепостного права в России и рабства в США. И те, и другие говорят о нежелании зависимого слоя выходить на свободу. Ведь они просто не представляют, как ею распорядиться. Подлинное представление о тяжелом положении зависимых крестьян в России, по мнению автора, дает в своем творчестве Тургенев. Тем не менее, подробный разбор текстов писателя отсутствует.

В конце статьи рассматривается реформа об отмене крепостного права в России. Автор сетует на то, что крестьян освободили без земли. Снова проводятся параллели с отменой рабства в южных штатах. Возникают осторожные предположения, насколько опыт России может быть полезен для Америки в связи с упразднением похожего института.

Подобные отклики на ситуацию с крепостным правом в России могли быть отчасти спровоцированы неточным переводом тех же «Записок охотника», который был сделан Эрнестом Шаррьером. Этот перевод был выполнен во время охлаждения отношений Российской империи с Францией с целью иллюстрации угнетенного положения российских крестьян (в связи с началом Крымской войны). Сам Тургенев был недоволен вольным переводом Шаррьерера. Повторное «открытие» «Записок охотника» в США происходит в 1870-е гг., уже под влиянием переведенных романов Тургенева. А первый полный перевод «Записок охотника» на английский, дающий представление о художественной ценности этой книги, был выполнен Констанс Гарнетт и вошел в собрание сочинений, изданное в Нью-Йорке в 1906 году (The novels of Ivan Turgenev. Tr. Constance Garnett. A sportsman's sketches. New York, Macmillan. v. 8–9. 1906. 292, 284 p.).

Представляется, что внимание американских читателей к «Запискам охотника» и к творчеству Тургенева в целом было обусловлено как художественными открытиями русского писателя, так и актуальностью поднятых им проблем для общественной жизни США. Стоит отметить, что параллели между Россией и Америкой, причем зачастую неосознанно, возникали в литера-

туре и культуре в целом. В частности, в 1872 г. в журнале «Atlantic monthly» была опубликована рецензия У.Д. Хоуэллса на роман Тургенева «Дым». Краткое знакомство американских читателей с сюжетом прекрасного романа Тургенева, пронизанного тонким юмором и верными образами русских за границей, заканчивается рассуждениями о сходстве национальных характеров американцев и русских. Автор рецензии подчеркивал и сходство географических простор двух стран, их периферийное положение к Европе. В этой общности Хоуэллс усматривал причину популярности Тургенева в Америке. Небольшая рецензия заканчивается надеждой на появление в Америке такого же романиста, как Тургенев [7, p. 244]. Действительно, Россия и США в XIX в. имели более широкие культурные и социально-общественные пересечения. Для любой культуры характерно наличие образа «Другого», относительно которого культура определяет свое положение в мире. Культура может отождествлять себя с неким «Другим», либо противопоставлять. Но в обоих случаях у одной культуры чувствуется сильнейший интерес к другой. Подобным ориентиром друг для друга и являлись Россия и США.

Как уже отмечалось, на первом этапе знакомства с творчеством Тургенева цикл рассказов «Записки охотника» интересовал американских читателей исключительно в аспекте социальной проблематики – поднимаемой автором проблемы крепостного права. Прогрессивно настроенное русское общество середины XIX в., в свою очередь, симпатизировало движению аболиционистов. Известно, что во времена войны Севера и Юга Тургенев пристально следил за развитием событий. Автор «Записок охотника» безусловно желал отмены рабства в южных штатах. Недаром в родовой мемориальной библиотеке Тургенева хранится книга П. Везинье «Джон Браун. Христос чернокожих» [“Le martyre de la liberté des nègres, ou John Brown, Le Crist des noirs” P. Vésinier. Berlin, 1864. 403 p.]. Это сочинение посвящено одному из первых белых аболиционистов в Соединенных Штатах, который возглавлял тайное общество. Власти США приговорили Джона Брауна к смертной казни, которая была приведена в исполнение в 1859 г. В защиту Дж. Брауна выступили многие общественные деятели Европы. В частности, В. Гюго в своем письме напрямую обратился к властям Соединенных штатов в надежде на помилование Брауна.

П. Везинье в своем произведении описывает деятельность Дж. Брауна, используя многочисленные евангельские аллюзии. Примечательны в этом смысле названия глав книги: “Première journée de la passion du Crist des noirs et de ses disciples” («Первый день страстей Христа чернокожих и его учеников») и т.д. Книга из мемориальной библиотеки сохранилась в хорошем состоянии. Однако заметно, что она была прочитана. Сочинение П. Везинье, написанное в разгар Гражданской войны в Америке, попало в книжное собрание Тургенева не случайно. Этот факт доказывает, что русский писатель живо интересовался и следил за развитием событий на другом континенте. Антикрупостнический пафос некоторых произведений Тургенева стал поводом для сравнения его текстов с нашумевшим романом Г.Э. Бичер-Стоу «Хижина дяди Тома» (1852 г.), русский перевод которого появился в

1853 г. В частности, П.В. Анненков обратил внимание на сходство Акима из повести «Постоялый двор» с дядей Томом, главным героем романа американской писательницы, о чем писал Тургеневу 12 (25) апреля 1853 г.: «Поглядите-ка, что делает теперь на свете другой Аким, дядя Том, с своей хижинкой» [2, с. 155]. Тексты были написаны практически в одно время, что исключает возможность их непосредственного влияния друг на друга. Основанием для сопоставления произведений снова послужила их направленность против рабства.

Параллели возникают между главными героями повести Тургенева и романа Бичер-Стоу. Негр Том, подобно тургеневскому Акиму, совершенно лишен права распоряжаться собственной жизнью. Попав однажды в руки к работорговцу, Том поневоле переходит от одного хозяина к другому, пока его скитания не обрывает трагическая гибель. В таком же бесправном положении оказывается и Аким. Постоялый двор, который купил крестьянин, в один день попадает, по приказу барыни, в руки другому человеку. Оставшись на улице, Аким отправляется странствовать богомольцем.

Как известно из ответа Тургенева Анненкову 21 апреля (3 мая) 1853 г., писатель прочитал произведение Бичер-Стоу уже после работы над своей повестью.

Есть основания предполагать, что Тургеневу не нравилось сравнение своих произведений с тенденциозным романом Бичер-Стоу. Американская писательница с удовольствием играла роль ярого борца с рабством, не забывая при этом о психологической разработке своих образов. Тургенева же интересовал, в первую очередь, человек во всей его сложности. Но сравнение его текстов с нашумевшим романом надолго закрепилось как в сознании русского читателя, так и американского.

Не случайно позже первый американских переводчик «Отцов и детей», Юджин Скайлер, сравнивая успех «Записок охотника» и «Хижины дяди Тома», писал: «Казалось странным, что в двух великих странах, столь различных по своему складу и совершенно незнакомых друг с другом, выход романа о народной жизни стал общественным событием большой важности.

В противоположных частях света, в двух странах, одна из которых считалась самой свободной, а другая – самой деспотичной в мире, рабству человека был нанесен одинаково сильный удар» [9, р. 6–7]. Сравнивал «Записки охотника» с «Хижинкой дяди Тома» и Генри Джеймс, который ближе всего из американских литераторов общался с Тургеневым. Джеймс отмечал эстетическое превосходство цикла рассказов Тургенева над романом Бичер-Стоу. Заметим, что во второй половине XIX в. такие писатели и литературные критики, такие, как Г. Джеймс, У. Д. Хоуэллс, Т. Перри, Дж. Кейбл, Ш. Андерсон, обращали внимание уже не на антикрепостнический пафос «Записок охотника», а на эстетические достоинства книги Тургенева. Недаром под влиянием «Записок охотника» появляются такие произведения, как «Старые креольские дни» (1879 г.) Дж. Кейбла, «Проезжие дороги» (1891 г.) Х. Гарленда, «Уайнсбург, Огайо» (1919 г.) Ш. Андерсона [1, с. 98].

На протяжении долгого времени Россия и США осмыслили свои внутренние политические и социальные процессы относительно друг друга. Подобный устойчивый интерес стимулировал культурные контакты столь далеких, на первый взгляд, государств. Одним из ярких примеров подобного взаимного интереса является пристальное внимание американского читателя к творчеству Тургенева. Знакомство американских читателей с наследием русского писателя не случайно начинается с его книги рассказов «Записки охотника». В первую очередь, американская критика XIX в. увидела в этом произведении книгу, близкую им своим политическим и гражданским настроениям. «Записки охотника» стали основой для дальнейшего интереса к Тургеневу в США. Со временем американская критика обнаруживала все больше сходных черт между русскими и американцами. К 1870-м гг. в США начинают появляться переводы знаменитых романов Тургенева. Но обращение к творчеству русского писателя во многом было связано с попыткой осмысления института рабства в сопоставлении с крепостным правом в России.

Библиографический список

1. *Алексеев М. П.* Мировое значение «Записок охотника» // «Записки охотника» И.С. Тургенева: статьи и материалы. Орел: Орловская правда, 1955. С. 36–117.
2. *Анненков П. В.* Письма к И.С. Тургеневу. Кн. 1. 1852–1874. СПб.: Наука, 2005. 532 с.
3. *Курилла И. И.* Рабство, крепостное право и взаимные образы России и США. // Новое литературное обозрение. 2016. № 6. С. 425–440.
4. *Макарова Е. В.* Жанровые особенности книги рассказов в творчестве И. С. Тургенева и Ш. Андерсона (на материале книг рассказов «Записки охотника» и «Уайнсбург, Огайо» (1919 г.)). Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Владимир: 2014. 188 с.
5. *Николюкин А. Н.* Литературные связи России и США: Становление литературных контактов. М.: Наука, 1981. 406 с.
6. *Robinson E.* Slavery in Russia. // The North American Review Vol. 82. No. 171. April, 1856. Pp. 293–314.
7. *Howells W. D.* Recent literature. // The Atlantic monthly Vol. 30. No. 178. August, 1872. Pp. 240–245.
8. *Anonymous* Serfdom and the Emancipation Laws in Russia. // The North American Review Vol. 105, No. 216. July, 1867. Pp. 41–88.
9. *Turgenev I. S.* Fathers and Sons: A Novel // Translated from the Russian with the Approval of the Author by Eugene Schuyler. N. Y.: Leypoldt and Holt, 1867. 248 p.
10. *Yachnin R., Stam D. H.* Turgenev in English: a checklist of works by and about him. New York: The New York Public Library, 1962. 55 p.

References

1. *Alekseev M. P.* The worldwide significance of “Sketchers of a Hunter”. // “Sketchers of a Hunter” by I. S. Turgenev: articles and materials. Orel: Orlovskaya pravda, 1955. Pp. 36–117.
 2. *Annenkov P. V.* The letters to Turgenev. V. 1. 1852–1874. SPb.: Nauka, 2005. 532 p.
 3. *Kurilla I. I.* Slavery, serfdom and mutual images of Russia and USA. // *Novoe literaturnoe obozrenie*. 2016. № 6. Pp. 425–440.
 4. *Makarova E. V.* Peculiarities of genre of short stories book in I. S. Turgenev’s and Sh. Anderson’s works (“Sketchers of a Hunter” and “Winesburg, Ohio” (1919)). PHD thesis. Vladimir: 2014. 188 p.
 5. *Nikolyukin A. N.* The literary links between Russia and USA. M.: Nauka, 1981. 406 p.
 6. *Robinson E.* Slavery in Russia. // *The North American Review* Vol. 82. No. 171. April, 1856. Pp. 293–314.
 7. *Howells W. D.* Recent literature. // *The Atlantic monthly* Vol. 30. No. 178. August, 1872. Pp. 240–245.
 8. *Anonymous* Serfdom and the Emancipation Laws in Russia. // *The North American Review* Vol. 105, No. 216. July, 1867. Pp. 41–88.
 9. *Turgenev I. S.* *Fathers and Sons: A Novel*//Translated from the Russian with the Approval of the Author by Eugene Schuyler. N. Y.: Leypoldt and Holt, 1867. 248 p.
 10. *Yachnin R., Stam D. H.* Turgenev in English: a checklist of works by and about him. New York: The New York Public Library, 1962. 55 p.
-

АКАТОВА Н.Г.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Среднерусский институт управления-филиал РАНХуГС

E-mail: ngofficial@yandex.ru

БЕССОНОВА Ю.А.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Среднерусский институт управления-филиал РАНХуГС

E-mail: julyorags@mail.ru

БУЛГАКОВА И.М.

старший преподаватель, кафедра иностранных языков, Среднерусский институт управления-филиал РАНХуГС

E-mail: irmex@mail.ru

AKATOVA N.G.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Central Russian Institute of Management-branch of RANEPA

E-mail: ngofficial@yandex.ru

BESSONOVA U.A.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Central Russian Institute of Management-branch of RANEPA

E-mail: julyorags@mail.ru

BULGAKOVA I.M.

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Central Russian Institute of Management-branch of RANEPA

E-mail: irmex@mail.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА СОВРЕМЕННОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО И ЕГО РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА

LINGUISTIC COMPETENCE IN THE TECHNOLOGY OF FORMING THE IMAGE OF A MODERN CIVIL SERVANT AND HIS SPEECH PORTRAIT

В статье рассмотрена роль государственного служащего на международной арене, проанализированы технологии формирования его имиджа. Выделены основные компетенции, которыми он должен владеть, определена особая роль лингвистической компетенции в плане ее корреляции с имиджем государственного служащего и влияния на его речевой портрет. Приведены примеры речевых портретов государственных служащих в исторической перспективе.

Ключевые слова: государственный служащий, имидж, компетентность, лингвистическая компетенция, речевой портрет.

The article examines the role of a civil servant in the international arena, analyzes the technologies of forming his image. The main competencies that he should possess are highlighted, the special role of linguistic competence in terms of its correlation with the image of a civil servant and its influence on his speech portrait is determined. Examples of speech portraits of civil servants in historical perspective are given.

Keywords: a civil servant, an image, a competence, a linguistic competence, a speech portrait.

Современные тенденции развития общества, к которым можно отнести процессы информатизации и глобализации, ускоренный рост прогресса в технологиях, обмен культурными и научными ценностями, стимулирует человека переосмыслить образ специалиста-профессионала.

Являясь политически организованной силой, государство способно воздействовать на общество, ход исторического развития путем проведения в жизнь различного рода властных предписаний. В этом смысле посредниками и проводниками таких решений становятся государственные служащие. Они выступают в качестве элементов государственного аппарата и реализуют функции государства (политическую экономическую, социальную и др.), создавая при этом благоприятные условия для развития общества в целом и жизнедеятельности каждого человека, в частности. Именно поэтому роль государственного служащего в реалиях современного мира можно назвать ключевой.

Как показывает опыт ряда стран, если общество

не способно организовать эффективную деятельность государственных служащих, оно будет переживать существенные трудности, обусловленные качеством управления. Именно поэтому формирование эффективно действующей и хорошо отлаженной системы государственной службы является одним из приоритетным направлений в деятельности любого государства. Обучение государственных служащих различным компетенциям является основным способом получения высококвалифицированных кадров для управления.

В настоящее время работник любой профессии, в том числе современный управленец, должен обладать целым рядом компетентностей. Это необходимо как для профессионального роста возможностей профессионала, так и для взаимодействия со специалистами из других отраслей.

Достаточно сложно разделить виды компетенций, ведь в процессе своей деятельности человек использует множество интегративных качеств. В некоторых исследованиях можно встретить кластерное деление

компетенций: управленческие, описывающие действия руководителей в процессе принятия решений, коммуникативные, описывающие процессы ведения коммуникаций, корпоративные, отражающие стандарты и ценности, принятые в компании и т.д.

Поступательное развитие общества и его совершенствование коррелирует с результативностью деятельности государственных служащих, обоснованностью принятых ими решений. Эффективность функционирования органов государственной власти является следствием компетентности государственных служащих, то есть наличия у них важных профессиональных качеств, способствующих осуществлению управленческой деятельности.

Важнейшими компетенциями в области государственной службы исследователи называют функциональные (связаны с задачами, которые решает государственный служащий на рабочем месте) и институциональные (связаны с кругом полномочий, определенных для органов исполнительной власти), к числу последних относятся коммуникационные компетенции [4].

Одной из важнейших является компетентность коммуникативная, или лингвистическая. Примером профессии, как нельзя лучше иллюстрирующей применение этой компетентности, можно считать государственного служащего, так как формирование его имиджа на международной арене зависит именно от объема языковых знаний и умения их применять. В этой связи в настоящей работе будем употреблять как равноправные понятия государственный служащий, управленец, политик, чиновник.

Совокупность компетенций, используемых государственным служащим в своей профессиональной деятельности, является одной из составляющих, которая формирует оценочный образ, называемый имиджем, который состоит из трех связанных между собой характеристик: персональных, символических и социальных.

Развитие политической коммуникации и средств массовой информации сделали возможным сознательное формирование имиджа современного государственного служащего и политика. Имидж – образ, который формируется в сознании конкретных индивидов искусственным путем. Его формирование для работников политической сферы сегодня является одним из самых эффективных и влиятельных инструментов влияния на избирателя [2]. Анализ избирательных компаний последних лет показало следующие результаты: позитивный образ государственного служащего, созданный в сознании избирателей, связан с количеством голосов, полученных на выборах прямым образом.

Для создания имиджа необходимо учитывать множество различных факторов. Например, стоящие перед государственным служащим цели и задачи, а также настроение избирателей.

Но имидж определяется не только влиянием объективных условий. Субъективные характеристики и факторы, к которым можно отнести психологические свойства или личностные факторы, а также выработанные им за время своей профессиональной деятельности компетенции являются неотъемлемой частью имиджа государственного служащего.

В настоящее время можно найти множество работ, которые посвящены проблематике изучения

имиджа современных государственных служащих и политических работников, а также их роли в механизме различных государств. Среди наиболее известных исследователей, которые посвящали свои работы изучению этого феномена, можно назвать Ю.К. Лебедину, Р.К. Кулаковского, С.А. Костенко.

Е.Е. Шикарева в статье, посвященной имиджу политического деятеля, изучает персональные характеристики современного управленца, к ним относят следующие: тип личности, физические и психологические особенности, а также стиль принятия решений [9].

Отдельные исследования связаны со специфической процедурой формирования имиджа государственного служащего [7]. При этом учитывается его структура, представляющая три взаимосвязанных компонента (внутренний, внешний, личностный имидж). Так, внутренний имидж обусловлен спецификой внутриколлективных отношений в организации, эмоциональным состоянием сотрудников в их отношении к работе. Внешний имидж коррелирует с восприятием государственного служащего обществом, СМИ. Личностный имидж представляет собой сочетание внешних особенностей государственного служащего (голоса, стиля одежды, трудолюбия, профессионализма, компетентности) и политических взглядов.

К основным каналам, формирующим имидж чиновника, можно отнести следующие: СМИ, пресс-службы, Интернет-ресурсы (электронные сайты и аккаунты в социальных сетях), т.н. «сарафанное радио», PR-акции и др. Как отмечают исследователи, технологии формирования имиджа государственного служащего на муниципальном и государственном уровне различны [8]. И это обусловлено, прежде всего, электоральными ожиданиями. Так, для продвижения имиджа президента могут быть использованы PR-технологии, осуществляемые с помощью имиджмейкеров, политтехнологов, которые ответственны за создание политических программ, направленных на улучшение жизни народа. Кроме того, опросы общественного мнения об имидже президента позволяют выявить динамику изменения мнения о его личностных качествах, специфике отношения к нему за определенный временной промежуток. Фонд общественного мнения неоднократно проводит исследования, направленные на изучение образов государственных служащих, политических деятелей, их рейтинга с целью сравнения их личностных и деловых качеств, при этом публикуя результаты анализа как на официальном сайте, так и в различных журналах. Так, анализ публикаций Фонда общественного мнения за 2021–2022 год, касающиеся деятельности Президента, правительства, правящей партии, свидетельствует о том, что большинство респондентов оценивают их работу как «скорее хорошо», при этом отдают предпочтение в первую очередь деловым качествам, затем нравственным и только после этого качествам идеологическим. Символические характеристики принято связывать непосредственно с культурой поведения самой личности, а социальные с умением оперативно реагировать на вызовы современности.

Но образ государственного служащего зависит не только от его профессионализма и выработанных компетенций, но и от организаций, в которых он трудится, а также от других рабочих лиц, с которыми он должен

сотрудничать для достижения целей. В связи с этим при выявлении факторов, определяющих имидж государственного служащего, также целесообразно проанализировать имидж всего государственного органа в целом, чтобы не рассматривать работника изолированно от среды, в которой можно оценить результаты его деятельности.

Деловое общение является одной из главных составляющих формирования имиджа государственного служащего. При этом также необходимо учитывать знания его коммуникативных возможностей и уровень коммуникативной (лингвистической) компетентности.

Роль языковой компетенции для представителей разных профессий поднимались многими исследователями. Например, К.И. Кубачева рассматривала методику формирования языковой компетенции научных работников в области медицины.

В данной статье представлен анализ лингвистической компетенции, включая иноязычную компетенцию, ее роль для формирования имиджа современного государственного служащего. Лингвистическая компетенция в сфере государственной службы и политики представляет собой сформированные у государственных служащих навыки анализа, критической оценки, интерпретации и синтеза сложной информации, полученной из различных, в том числе и аутентичных иноязычных источников. Языковой имидж современного государственного служащего считается сформированным, если он владеет международным терминологическим инструментарием, может оперировать разнообразными моделями как родного, так и иностранного языка, точно и объективно оценивает контекст употребления лексики. Языковая компетенция государственных служащих обеспечивается лингвистической составляющей. Так как государственные служащие представляют собой профессию публичного свойства и имеют полномочия власти, то они представляют собой и образец применения литературного языка на государственном уровне [5]. Можно полагать, что лингвистическая компетенция представляет собой одну из важных составных частей всей полной системы компетенций в деятельности по управлению. Данное положение подтверждают и исследователи О.С. Анисимов и А.А. Деркач [1]. По их мнению, деятельность по управлению представляет собой один из сложнейших по содержанию тип профессиональной деятельности. Государственный служащий должен обладать определенными способностями, качествами, умениями и навыками, внедрять их в сложные структуры управленческой деятельности.

Владение лингвистической компетенцией высокопрофессиональными специалистами в области управления, политиками, руководителями и менеджерами различного профиля, которые владеют методологией политического характера, имеет как экономическое и политическое, так и социокультурное значение для страны.

Следует привести определение термина «лингвистическая компетенция» и определить, как данный термин интерпретируют другие исследователи. Российская лингвистика конца XX века представляет первые предпосылки для определения данного термина. А. Л. Бердичевский выделил определения подходов к формированию лингвистической, лингвострановедче-

ской и коммуникативной компетенций. Причем лингвистическая компетенция выступает в его подходе как одна из составляющих общей коммуникативной компетенции. А.Л. Бердичевский представляет определение лингвистической компетенции. С его точки зрения, это «знание системы языка и правил ее функционирования в иноязычной коммуникации, т. е. лингвистическая компетенция включает наличие языковых средств с определенным коммуникативным потенциалом, знание языковых средств и их функций, владение фоновыми механизмами речевой деятельности» [3], то есть для использования языка в речи сначала нужно овладеть языковыми знаниями, системой языка. Современные исследователи определяют лингвистическую компетенцию, обращая внимание на соответствующие речевой ситуации приемы общения. И.Л. Бим приводит определение лингвистической компетенции с позиции овладения средствами языка, понимания текстовой информации и социолингвистической информацией. В исследовании Е.В. Тихомировой акцентируется внимание на то, что личности, овладевшей лингвистической компетенцией, доступно построение с точки зрения нормы литературного языка собственных речей и адекватное восприятие речи собеседника. В общем, лингвистическая компетенция понимается как методологическая основа для формирования адекватной коммуникативной компетенции. Такая постановка проблемы представляет собой умение правильного использования лексики и грамматики языка, понимания литературной речи, которая предъясняется в соотношении с современными нормами языка, в том числе и иностранного, использование данного умения в правильном контексте.

Лингвистическая компетенция государственного служащего на современном этапе представляет собой совокупность общекультурной когнитивной составляющей человека, развитого логического мышления, объемной памяти, адекватного воображения. Государственный служащий должен владеть сформированными навыками самоанализа, самооценки, а также сформированной речевой рефлексией для контролирования процесса публичного высказывания.

Следует также обратить внимание на проблему, возникающую у современных государственных служащих в процессе овладения лингвистической компетенцией. Современный политик может хорошо знать нормы произношения, грамматику, лексику и правила их применения, может обладать различными приемами оформления своих мыслей в речи, то есть проявлять компетентность в области лингвистики и грамотном применении языка и все же быть не способным в использовании данных речевых ситуаций в непосредственной языковой ситуации, или, говоря по другому, в конкретной ситуации общения.

Такому явлению благоволят всеобщее снижение грамотности в сфере русского языка и возникающие, как следствие, недостатки в проявлениях владением устной и письменной речью у государственных служащих и политиков. Наиболее проявленными следует рассматривать последствия неадекватных речевых случаев, которые требуют «абсолютного исключения неоднозначной интерпретируемости сказанного или написанного» [5]. К данной сфере следует отнести образцы коммуникативной деятельности в области права и

юрисдикции, в сфере общения представителей власти с электоратом и в их собственном взаимодействии между собой, а также деловое общение в области консультирования по применению права голоса, оформления собственности и официальных документов.

Признание авторитета государственного служащего со стороны населения напрямую зависит от уровня его речевой культуры. Каждая ошибка в речи, которая возникает у государственного служащего или представителя власти, сначала вызывает сомнение в истинности предъявляемых фактов, вызывает сомнение в искренности произнесенных текстов, а затем характеризует личность политика или государственного служащего как персону, не обладающую достаточным уровнем грамотности. В любом случае такая ситуация приводит к снижению авторитета той ветви государственной власти, которую представляет политик или госслужащий.

Можно утверждать, что при формировании лингвистической компетенции государственного служащего или современного политика должна учитываться не только его лингвистическая компетенция и владение определенными нормами и структурами языка. Речевой имидж политика или государственного служащего выходит за рамки только компетенции в области лингвистики.

Лингвистическая компетентность государственных служащих опирается и ориентируется на совокупность их действий в сфере общения, то есть на способность учета всех факторов, присущих деловой коммуникации в сфере профессиональной деятельности: характеристику его реципиентов в сфере коммуникации, восприятие каналов общения, учет тематики политических выступлений и их речевой наполненности, непосредственных ситуаций общения с населением и многие другие факторы. Речевой портрет современного политического деятеля или государственного служащего представляет собой сформированный навык общения с представителями определенного слоя населения, умение проводить различного типа конференции, дебаты и встречи, умение отстаивать свою персональную точку зрения. Рассуждая о личностных качествах лидера, в первую очередь, выделяют его эмоционально-волевую сферу, характер, интеллект, способность, знания. При изучении лингвистической компетенции логически обоснованным шагом является обращение к речевому портрету государственного служащего. Речь востребованного политического деятеля должна обладать определенными характеристиками, к основным из которых можно отнести: убедительность, свобода звучания голоса, богатство интонации, содержательность и доказательность, индивидуальный тембр, жесты, мимика, движения, четкая дикция, уместность высказывания, богатство и культура речи, точность формулировок, высокая степень эмоционального воздействия, обратная связь со слушателями. Проблематике изучения речевого портрета посвятили свои многочисленные исследования М.Н. Панова, Б.А. Ларин, Д.Э. Розенталь. Особого внимания заслуживают работы Н.В. Юдиной и О.В. Котляровой, поскольку они изучали рассматриваемое нами понятие в контексте государственной службы [10]. При этом следует отметить, что в работах перечисленных авторов термины «языковой» и «речевой» портрет являются синонимичными.

Значительный интерес представляет концепция Н.В. Юдиной и О.В. Котляровой, которые анализируют речевой портрет государственного служащего с точки зрения литературоведческого, лингвопедагогического, диалектологического, лингвоперсоналогического, этнолингвистического и гендернолингвистического подходов. В первую очередь это обусловлено тем, что речевой портрет отражает лингвистические, социальные и психологические характеристики индивида. Следует также отметить, что анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что понятийно-категориальный аппарат также нуждается в уточнении. В настоящее время единого определения речевого портрета государственного служащего не выработано. Его понимают как жанр описания личности, одну из существенных составляющих облика говорящего, совокупность языковых характеристик и даже набор речевых предпочтений. Регламент данной статьи не позволяет нам привести все многообразие дефиниций, существующих в современной лингвистической науке. Не углубляясь дальше в их рассмотрение и уточнение, постараемся сформулировать следующее определение. В рамках настоящей статьи считаем целесообразным рассматривать речевой портрет государственного служащего как совокупность речевых особенностей индивида, отражающих его языковые, социальные, личностные, психологические и профессиональные качества, которые оказывают влияние на формирование языковой личности и имиджа в целом.

Несомненным является тот факт, что речевой портрет оказывает непосредственное влияние на положительный имидж представителя властных структур. Полноценное взаимодействие гражданского общества и власти невозможно без четкого понимания гражданами тех речевых средств, которые использует руководитель. Некорректное их употребление может привести к сбоям управленческой системы и нанести значительный вред профессиональной деятельности чиновника.

Научным обоснованием имиджа государственного служащего занимались И.С. Важенина, И.А. Василенко, Е.Н. Новикова, Т.В. Романова, В.В. Огнева и Ю.В. Дорохова выделили три основных компонента: определенные качественные характеристики имиджа государственного служащего, сравнение с другими социальными категориями или характеристики социального плана, роль функций государственного служащего или функциональные характеристики [6].

Приведем примеры речевых портретов некоторых исторических деятелей с учетом выделенных компонентов.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает речевой портрет Петра I. Прежде всего, следует отметить, что данному вопросу посвятили свои труды такие исследователи, как О.А. Беспалова, А.Ш. Назарова, Я.В. Васильева. Анализ данных работ позволяет говорить об уникальном вкладе Петра I в развитие грамотности и русского языка. Для внедрения западноевропейских технологий в различные сферы деятельности необходимо было осуществлять перевод зарубежных произведений на русский язык. Так, к примеру, была переведена книга «Архитектура» Бароцци да Виньолы. Курсы епархиальных духовных школ предполагали изучение грамоты, грамматики, риторики.

Одним из знаковых явлений также считается открытие Славяно-греко-латинской академии, где изучался русский язык. В 1714 году была создана библиотека, которая положила начало библиотеки Российской академии наук. Впоследствии было открыто училище для подготовки чиновников, где преподавались такие предметы, как этика, юриспруденция, политика.

Речевой портрет Петра I характеризуется полилингвальностью, наличием заимствований из различных языков, терминологической лексики, неологизмов. Одним из главных направлений его реформаторской деятельности является также развитие коммуникативной компетентности и грамотности самих государственных служащих, способных осуществлять взаимодействие друг с другом, грамотно выражать точку зрения по тому или иному вопросу. При этом следует отметить, что языковая политика Петра I была направлена на развитие русского языка не только среди дворянства и чиновников, а также всего русского народа. Государственное реформирование и развитие важнейших сфер деятельности невозможно без использования единого языка, понятного всем членам общества.

Нашего внимания также заслуживает речевой портрет Екатерины II. Считаю целесообразным выделить следующие речевые категории, отражающие ее языковые, личностные и профессиональные качества: наличие лексических единиц политического характера; обозначение рангов, должностей; лексические единицы религиозного плана; научная лексика, терминология; военная тематика; аксиологическая лексика. Вся реформаторская деятельность императрицы проходила в условиях образовательной реформы и продвижения грамотности и образования в Российской империи.

Далее следует привести пример портрета речи современного российского политика. В качестве примера можно привести лингвистические образцы, применяемые отдельной политической личностью в Российской Федерации, а именно используемые президентом Российской Федерации, Путиным Владимиром Владимировичем. Официальные речи В.В. Путина всегда характеризуют его как личность глубокого мышления, способную адекватно проанализировать любую ситуацию, его речь отличает контроль содержания и формы, в то же время чувствуется позитивный настрой политика.

Свою речь В. Путин начинает с обращения с уважением к гражданам Российской Федерации, хотя в конце выступлений обычно сводит приветствие к «дорогим друзьям», «дамам и господам». Такое видоизменение обращения приводит к доверительной обстановке и уменьшению дистанцирования со стороны воспринимающей аудитории. Путин редко употребляет местоимение «я», предпочитая ему местоимение «мы», что делает высказывание менее категоричным. К отличительным особенностям речи В. Путина можно отнести: живость, относительную немногословность, он часто употребляет фразу «Буду краток». Кроме того, его речь характеризует умелое использование пауз, гармоничность жестов и мимики, мягкий тембр голоса. Также

Путин использует приемы обращения к фактам прошлого нашей великой родины: «Мы знаем, что в 1990-е и в начале 2000-х годов наряду с давно назревшими и абсолютно необходимыми историческими переменами на долю нашего Отечества и наших людей выпали очень тяжелые испытания», – говорит о том, что наше государство всегда сталкивалось с нашествиями врагов, государственным переворотами и войнами, но всегда находило в себе силы для возрождения. Таким способом глава государства отмечает менталитет русского народа, его особый уникальный путь и способность к восстановлению. В речи Путина всегда можно встретить эпитеты о построении гармоничного общества в нашей стране, о переломном времени, особых изменениях, искренней заботе о гражданах, смелых мечтах и мощных прорывах. Речь президента соответствует литературным нормам языка, заданным формам протокола. Выступления всегда носят информационный характер, сопровождающийся комментариями. С помощью приведенных приемов речи президент помогает электорату более глубоко понимать современную политическую ситуацию и реальность. Его выступления являются характеристикой современной политической действительности, специфичности российского менталитета и этнических проявлений в современной России. Речь президента представляет образец тщательной и продуманной подготовленности, в зависимости от политической или гражданской ситуации его выступление всегда ориентировано на предъявление конкретной аудитории, представляющей на момент речи наибольшую актуальность.

В заключение на основе вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

- владение государственными служащими и политиками различными видами компетенций является основным требованием для высокоэффективного управления во всех сферах жизни общества;
- лингвистическая компетенция, которая определяет государственного служащего как высокопрофессионального специалиста требует завершенной сформированности, комплексности и системности в реалиях современной сложной политической обстановки возрастающих угроз национальной безопасности;
- положительный речевой портрет значит для государственного служащего прогресс в его профессиональной деятельности и повышение статуса. Положительный имидж государственного служащего и политика является стратегически важным элементом, необходимым для эффективной реализации любой государственной политики в целом;
- государственные служащие и политики должны нести моральную и социальную ответственность за последствия своего речевого поведения, постоянно заботиться о создании положительного речевого портрета. Повышение языковой культуры – насущная необходимость профессиональной деятельности государственных гражданских служащих, а развитие и совершенствование языковой культуры является актуальной проблемой современности.

Библиографический список

1. *Анисимов О.С., Деркач А.А.* Основы общей и управленческой акмеологии. М.: РАГС, 1995. 158 с.
2. *Белинский А.В.* Формирование позитивного имиджа современного политика. Вестник РГГУ. Серия: Политология. История. Международные отношения, 2012. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pozitivnogo-imidzha-sovremennogo-politika-1/viewer> (дата обращения: 19.04.2022).
3. *Бердичевский А. Л.* Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. М.: Высшая школа, 1989. 103 с.
4. *Васильева Е.А.* Профессиональная деятельность государственных служащих: компетентностный подход // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология, 2019. Т.12. Вып 4. С.329-349.
5. *Долженко А.Н., Мурашко С.Ф., Слышкин Г.Г.* Структура лингвистической компетенции государственного служащего // Сборник кафедры «Общественные науки и профессиональная коммуникация» Московского государственного университета путей сообщения (МИИТ), Россия, Москва, 2019. С.19-27. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-lingvisticheskoy-kompetentsii-gosudarstvennogo-sluzhaschego.-> (дата обращения 23.04.2022).
6. *Огнева В.В., Дорохова Ю.В.* Имидж государственного гражданского служащего региона как предмет социально-политического анализа // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. № 1. С. 152-163.
7. *Попова Е.Н.* Особенности формирования имиджа органов местного самоуправления // Современное общество и власть [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://gmanagement.ru/index.php/ru/arxiv/2220191/910-popova-232020> (дата обращения: 19.04.2022).
8. *Трифонов Ю.Н., Неплюев А.С.* Технологии формирования имиджа органов местного самоуправления // Политическое управление. 2017. №2(14). 26-29 с.
9. *Шикарева Е.Е.* Имидж политического деятеля: основные характеристики, классификации, этапы формирования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://smekni.com/a/208507/imidzh-politicheskogo-deyatela-osnovnye-kharakteristiki-klassifikatsii-etapy-formirovaniya/> (дата обращения: 19.04.2022).
10. *Юдина Н.В., Котлярова О.В.* Языковой портрет государственного служащего: региональный аспект: монография. Владимир: Владимирский филиал РАНХиГС, 2019. 208 с.

References

1. *Anisimov O.S., Derkach A.A.* Fundamentals of general and managerial acmeology. M.: RAGS, 1995, 158 p.
2. *Belinsky A.V.* Formation of a positive image of a modern politician. Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series: Political Science. History. International relations, 2012. [Electronic resource]. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pozitivnogo-imidzha-sovremennogo-politika-1/viewer>, (date of application: 19.04.2022).
3. *Berdichevsky A. L.* Optimization of the system of teaching a foreign language in a pedagogical university. M.: Higher school, 1989. 103 p.
4. *Vasilyeva E.A.* Professional activity of civil servants: competence-based approach // Bulletin of St. Petersburg University. Sociology, 2019. V.12. Issue 4. Pp. 329–349.
5. *Dolzenko A.N., Murashko S.F., Slishkin G.G.* Structure of linguistics competence of the civil servants // Department of Social Sciences and Professional Communication of the Moscow State University of Railway Engineering (MSURE), [Electronic resource]. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-lingvisticheskoy-kompetentsii-gosudarstvennogo-sluzhaschego.-> (date of application 23.04.2022).
6. *Ogneva V. V., Dorokhova U.V.* The image of a state civil servant of the region as a subject of socio-political analysis // Proceedings of Tula State University. Humanities. 2014. No. 1. Pp. 152–163.
7. *Popova E. N.* Features of the formation of the image of local government // Modern society and power [Electronic resource]. Access mode: <http://gmanagement.ru/index.php/ru/arxiv/2220191/910-popova-232020> (date of application: 19.04.2022).
8. *Trifonov Yu.N., Neplyuev A.S.* Technologies for the formation of the image of local governments // Political management. 2017. No. 2 (14). Pp. 26–29.
9. *Shikareva E.E.* Image of a politician: main characteristics, classifications, stages of formation [Electronic resource]. Access mode: <https://smekni.com/a/208507/imidzh-politicheskogo-deyatela-osnovnye-kharakteristiki-klassifikatsii-etapy-formirovaniya/> (date of application: 19.04.2022).
10. *Udina N.V., Kotlyarova O.V.* Linguistic portrait of a civil servant: regional aspect: monograph. Vladimir: Vladimir branch of RANEP, 2019. 208 p.

АЛТУНИН А.Ю.

преподаватель, кафедра огневой подготовки и деятельности ОВД в особых условиях, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова
E-mail:alexaltunin84@gmail.com

ALTUNIN A.YU.

Teacher, Department of Fire Training and Activities of the Department of Internal Affairs in Special Conditions, Oryol Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. V. Lukyanov
E-mail:alexaltunin84@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИМИТАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ

THE USE OF SIMULATION TRAINING METHODS IN TACTICAL AND SPECIAL TRAINING OF CADETS AT UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

В статье обосновывается целесообразность использования имитационных методов обучения в тактико-специальной подготовке курсантов вузов МВД России; характеризуются виды методов и специфика их применения в педагогическом процессе с учетом специфики ведомственного образования. Обобщается педагогический опыт преподавателей кафедры огневой подготовки и деятельности ОВД в особых условиях Орловского юридического института им. В.В. Лукьянова по применению игровых и неигровых имитационных методов обучения, приводятся результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающие их эффективность для повышения уровня тактико-специальной подготовленности курсантов.

Ключевые слова: тактико-специальная подготовка, курсанты вузов МВД России, имитационные методы обучения, имитационные игры.

The article substantiates the effectiveness of simulation methods of training in tactical and special training of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. It characterizes the types of methods and the specifics of their application in the pedagogical process, taking into account the specifics of departmental education. The pedagogical experience of the Department at the Oryol Law Institute named after V.V. Lukyanov is summarized. The results of experimental work are presented, confirming their effectiveness to increase the level of tactical and special training of cadets.

Keywords: tactical and special training, cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia, simulation training methods, simulation games.

Реформирование системы высшего образования в течение последних нескольких десятилетий в качестве одной из ключевых целей преследовало обеспечение практической подготовки обучающихся. Для ее достижения кафедра огневой подготовки и деятельности органов внутренних дел в особых условиях ОрЮИ МВД России им. В.В. Лукьянова привлекает в штат сотрудников с многолетним практическим опытом работы в ОВД, сотрудничает с функционирующими органами внутренних дел Орловской области, организует совместные командно-штабные и оперативно-тактические учения и занятия, обеспечивает участие курсантов в мероприятиях по охране общественного порядка и безопасности при проведении в г. Орле массовых мероприятий различного характера. В рамках традиционного подхода к организации ведомственного обучения практическая компонента обучения также обеспечивается регулярным прохождением курсантами практики. Однако, полноценное участие обучающихся в реальных действиях сотрудников органов внутренних дел в особых условиях, сопряженных с угрозой жизни и здоровью, по ряду объективных причин невозможно. Это привело к распространению в системе тактико-специальной подготовки курсантов вузов МВД России имитационных методов обучения.

Деятельность сотрудников органов внутренних дел часто сопряжена с угрозой жизни, здоровью, безопасности их самих и других лиц, в связи с чем повышение эффективности тактико-специальной подготовки курсантов вузов МВД России является одним из обязательных факторов успеха их профессиональной деятельности в будущем. В контексте сложности и высокой общественной значимости деятельности в особых условиях существует необходимость в творческом поиске новых педагогических методов и средств повышения уровня тактико-специальной подготовки обучающихся в ведомственных вузах. Одним из направлений решения указанной задачи является применение имитационных методов обучения. Несмотря на повышение научного интереса к их использованию в педагогическом процессе вузов МВД России (И.В. Егшин [2], О.В. Красилов [3; 4; 5], В.Е. Константинов [2], С.В. Мананников, В.А. Разницын [5]), их потенциал в обеспечении тактико-специальной подготовки в достаточной мере еще не раскрыт.

Имитационное обучение представляет собой обучение, направленное на осознанное выполнение обучающимся определенных действий с использованием специальных средств обучения в смоделированной обстановке, максимально повторяющей реальную. В спе-

циальной педагогической литературе синонимичными понятиями являются «имитационное моделирование в процессе обучения» и «симуляционные методы обучения». Преимущества имитационных методов обучения в тактико-специальной подготовке курсантов МВД обусловлены его специфическими возможностями:

- воспроизведение профессиональных ситуаций с особыми условиями, максимально приближенных к реальным, но не несущих в себе реальной опасности негативных последствий при неправильных действиях обучающегося;

- возможность многократной отработки и повторения действий для выработки эффективной модели поведения, формирования необходимых компетенций, ликвидации ошибок;

- формирование и развитие необходимых будущему сотруднику органов внутренних дел навыков, умений и профессиональных действий в особых условиях;

- возможность отработки командного взаимодействия [3].

Имитационные методы обучения относят к методам активного обучения и подразделяют на игровые и неигровые. К первой группе относят имитацию деятельности с использованием тренажеров, деловые, ролевые, исследовательские, проблемно-ориентированные и организационно-деятельностные игры, модерацию и т.п., ко второй – ситуационные и проблемные задачи, метод кейсов, упражнения на действия по инструкции и т.п. [7]. На основе соблюдения в образовательном процессе принципа «от простого к сложному» при применении имитационных методов тактико-специальной подготовки начинать следует с применения неигровых методов с постепенным переходом к проблемному обучению и далее – к игровым имитационным методам.

Неигровые имитационные методы обучения основаны на решении учебных задач и моделировании ситуаций как заданий для анализа и разбора. Первый вид упражнений направлен на закрепление алгоритма поведения в стандартной ситуации и имеет четкую структуру, состоящую из условия и требования к результату. Особенностью таких задач является наличие единственного верного ответа, служащего критерием для оценивания и характеризующего результативность обучения курсанта.

В качестве примера простых неигровых имитационных задач можно привести следующее задание: «Наряд ППСП нес службу на маршруте у площади Содружества (УВМ). В 21:15 входившие в состав наряда сержант Иванов И.И. и рядовой Петров П.П. услышали два коротких сигнала свистка. Какие действия они должны предпринять?». Данный вид задач может усложняться дополнительными условиями, придающими им проблемный характер, например, необходимостью обнаружить ошибку в решении, найти отсутствующее обязательное для решения задачи условие и т.п.

Ситуационные задачи предполагают анализ конкретных ситуаций со ссылкой на приобретенные в ходе обучения знания и представлены в форме описания реальной ситуации из профессиональной практики. При решении таких задач курсанты должны самостоятельно определить проблему задачи и необходимый для ее решения результат. Приведем пример простой ситуационной задачи: «Сотрудник охраны торгового

развлекательного центра обратился к наряду ППСП для оказания помощи в задержании нарушителей общественного порядка. Сотрудники полиции в составе наряда помогли охраннику и доставили задержанных нарушителей в отделение полиции, потратив на указанные действия около часа. Далее наряд возвратился на маршрут и продолжил нести службу, никому не доложив о происшествии. Правильно ли действовал наряд ППСП? Почему?».

Применение ситуационных задач может быть реализовано как в рамках индивидуальной работы, так и в форме групповой работы. При работе над проблемной ситуацией в микрогруппах (4-6 курсантов) каждая группа сначала обсуждает возможные варианты решения, затем согласовывает взаимоприемлемый вариант, оформляет и презентует его в ходе сессионной работы с участием нескольких таких групп. В процессе обсуждения представители других групп могут задавать вопросы, выдвигать разумные аргументы критики предлагаемого решения и оценивать его эффективность. Педагог координирует процесс взаимодействия групп, корректирует обнаруживаемые ошибки, предлагает альтернативные решения, поддерживает благоприятный психологический климат в сессионном заседании.

Неигровые имитационные методы обучения используются на первом этапе освоения дисциплины «Тактико-специальная подготовка», целью которого является подготовка курсантов к действиям в особых условиях путем усвоения теоретического и нормативно-правового материала.

Возможности игровых имитационных методов в тактико-специальной подготовке значительно шире и позволяют не только сформировать базу знаний и поведенческих шаблонов для решения в будущем профессиональных задач, но и развить необходимые для этого двигательные навыки и умения, физические и психологические качества курсантов вузов МВД России. Игровые имитационные методы обучения активно применяются на втором и третьем этапах обучения дисциплине «Тактико-специальная подготовка», целями которых соответственно являются подготовка будущих сотрудников ОВД к командной работе в составе функциональных групп и нарядов, в том числе в качестве старших и руководителей групп, и подготовка к действиям в особых условиях, при организации и проведении специальных операций [1].

Применение игровых имитационных методов на данных этапах тактико-специальной подготовки курсантов МВД России обусловлено не только практической ориентированностью обучения, но и распространенностью и неоднократно подтвержденной эффективностью применения в образовательном процессе групповых практических занятий. Суть тактико-специальных занятий заключается в последовательном выполнении курсантами учебных задач в строго отведенном временном интервале и определенном темпе в соответствии с заданными условиями окружающей обстановки без объяснения со стороны педагога обучаемым требуемых от них действий. Возможности использования имитационных игровых методов на таких занятиях расширяются благодаря проведению их на полигонах и на местности, применению специализированного оборудования (стрелковых тренажеров, страйкбольного оборудова-

ния, макетов, мишеней, проекторов).

Имитационные игры сначала предусматривают статичное положение преступников и правонарушителей в пространстве для отработки курсантами базовых навыков, по мере закрепления которых упражнения усложняются, макеты или проецируемые фигуры «преступников» перемещаются, вводятся дополнительные неблагоприятные стрессогенные факторы (шум, световые эффекты и т.п.).

В преподавании курсантам дисциплины «Тактико-специальная подготовка» педагогами кафедры огневой подготовки и деятельности органов внутренних дел в особых условиях ОрЮОИ МВД России им. В.В. Лукьянова используется несколько видов имитационных игр.

Самым распространенным методом является имитационно-ролевая игра, представляющая собой занятие, на котором воссоздаются условия, факторы, объекты и процессы реальной профессиональной деятельности сотрудников ОВД. Это позволяет наработать первичные навыки применения штатных специальных средств и тактических действий и в дальнейшем развивать их в разных моделируемых условиях. Курсанты в процессе обучения разыгрывают разные ситуации, требующие активного вмешательства сотрудников ОВД. Им предлагаются различные роли, определяются задачи, решение которых требует взаимодействия и коммуникации с другими участниками квазипрофессиональной ситуации. Таким образом, имитация позволяет воссоздавать условия профессиональной деятельности с использованием макетов, проекций, манекенов и сочетается с использованием ролевых методов при решении курсантами поставленных задач.

Еще одной разновидностью используемых на занятиях по тактико-специальной подготовке имитационных игр являются организационно-деятельностные игры, которые способствуют развитию у курсантов навыков и умений, связанных с грамотной оценкой окружающей обстановки, выбором оптимальных способов решения оперативно-служебных задач, способности к саморегуляции психоэмоционального состояния. Данный вид имитационных игр не предполагает непосредственной манипуляции с объектом и основан на распределении условных ролей. В рамках организационно-деятельностных игр педагогом устанавливаются менее жесткие правила поведения и решения задачи, а активизация педагогического процесса обеспечивается высокими требованиями к личности и поведению будущего сотрудника ОВД и нетипичными, особыми условиями. Примером организационно-деятельностной игры может быть игра с использованием настольных картонных фигур на подставке для отработки ситуаций, связанных с потенциальным применением огнестрельного оружия, предложенная В.Г. Лупырем [6].

Для развития коммуникативных и лидерских качеств у курсантов вузов МВД России, навыков командного взаимодействия в практике преподавания дисциплины «Тактико-специальная подготовка» рекомендуется использовать деловые игры, направленные на поиск управленческих решений в ситуациях, заданных педагогом или самими обучающимися. Применение в образовательном процессе данного вида игр способствует

достижению не только учебных, но и воспитательных целей.

Для определения эффективности использования имитационных методов обучения в тактико-специальной подготовке курсантов вузов МВД России сотрудниками кафедры огневой подготовки и деятельности органов внутренних дел в особых условиях ОрЮОИ МВД России им. В.В. Лукьянова была организована опытно-экспериментальная работа, направленная на активизацию применения данной группы методов в образовательном процессе. В частности, предполагалось использование имитационных методов на протяжении всех этапов преподавания дисциплины «Тактико-специальная подготовка», расширение видов и увеличение частоты использования игровых и неигровых имитационных методов в экспериментальных учебных группах по специальности 45.05.02 «Правоохранительная деятельность (уровень специалитета)». Для проведения эксперимента были выбраны 2 контрольные и 2 экспериментальные группы с примерно равным уровнем сформированности профессиональных компетенций (статистически значимых различий на констатирующем этапе не обнаружено, распределение соответствует нормальному). В качестве гипотезы было сформулировано предположение о том, что активизация применения имитационных методов обучения в обучении дисциплине «Тактико-специальная подготовка» у курсантов вузов МВД России будет гарантировать повышение уровня сформированности соответствующих профессиональных компетенций. Результаты опытно-экспериментальной работы проиллюстрированы рисунком 1.



Рис. 1. Влияние опытно-экспериментальной работы по активизации использования имитационных методов обучения на уровень тактико-специальной подготовленности курсантов

Таким образом, по результатам опытно-экспериментальной работы можно сделать вывод о том, что активизация использования имитационных методов обучения способствует повышению уровня тактико-специальной подготовленности курсантов вузов МВД России, в том числе позволяет повысить долю обучающихся с высоким и средним уровнями подготовленности в общей численности курсантов.

Проведенное исследование не исчерпывает всей

совокупности аспектов использования имитационных методов обучения в тактико-специальной подготовке курсантов. Перспективным направлением научного интереса является разработка модулей и программ с акцентом на имитационное моделирование для совершенствования навыков и умений тактико-специальной подготовки для эффективной работы будущих сотрудников ОВД в особых условиях.

Библиографический список

1. *Басатин А.Е.* Особенности методики преподавания тактико-специальной подготовки // Наука и практика. 2016. №2. С. 118–120.
2. *Егошин И.В., Константинов В.Е.* Использование учебно-имитационного стрелкового оборудования «Лазертаг» при подготовке сотрудников ОВД к действиям в особых условиях // Полицейская деятельность. 2021. №4. С. 21–30.
3. *Красилов О.В.* Подготовка курсантов вузов МВД России имитационными методами к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций: автореферат дисс. ...к.пед.н. Барнаул, 2010. 23 с.
4. *Красилов О.В.* Подготовка курсантов вузов МВД России имитационными методами к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2007. №4. С. 41–46.
5. *Красилов О.В., Мананников С.В., Разницын В.А.* Совершенствование профессиональной подготовки курсантов образовательных организаций МВД России с применением имитационных игр // Вестник экономической безопасности. 2018. №4. С. 308–402.
6. *Лупыр В.Г.* Разработка технологии обучения курсантов МВД России правовым основам применения огнестрельного оружия // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. №4. С. 82–88.
7. *Сергеева М.Г.* Имитационные методы обучения при подготовке конкурентоспособного специалиста // Профессиональное образование и рынок труда. 2015. №1/2. С. 46–47.

References

1. *Basatin A.E.* Features of the methodology of teaching tactical and special training // Science and practice. 2016. №2. Pp. 118–120.
2. *Egoshin I.V., Konstantinov V.E.* The use of educational and simulation shooting equipment “Laser Tag” in the preparation of police officers for actions in special conditions // Policing. 2021. №4. Pp. 21–30.
3. *Krasilov O.V.* Preparation of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia by imitation methods for activities in emergency situations: abstract diss. ...Candidate of Pedagogical Sciences. Barnaul, 2010. 23 p.
4. *Krasilov O.V.* Preparation of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia by imitation methods for activities in emergency situations // Scientific notes of the P.F. Lesgaft University. 2007. №4. Pp. 41–46.
5. *Krasilov O.V., Manannikov S.V., Raznitsyn V.A.* Improving the professional training of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia with the use of imitation games // Bulletin of Economic Security. 2018. №4. Pp. 308–402.
6. *Lupyr V.G.* Development of technology for training cadets of the Ministry of Internal Affairs of Russia on the legal basis of the use of firearms // Psychopedagogy in law enforcement agencies. 2017. No. 4. Pp. 82–88.
7. *Sergeeva M.G.* Simulation methods of training in the preparation of a competitive specialist // Vocational education and the labor market. 2015. №1/2. Pp. 46–47.

БАБАНОВА Е.М.

соискатель, кафедра социального управления и конфликтологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: 7672213@mail.ru

BABANOVA E.M.

Senior Lecturer, Department of Management and Entrepreneurship, Moscow State University for the Humanities and Economics
E-mail: 7672213@mail.ru

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ВУЗЕ

EXPERIMENTAL EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE STUDENTS WITH DISABILITIES AT THE UNIVERSITY

В результате экспериментальной работы доказана эффективность реализации авторской педагогической модели формирования социальной компетенции студентов с инвалидностью в вузе. В основе модели личностно-ориентированная технология адаптации к обучению в вузе, способствующая повышению результативности обучения студентов-первокурсников с инвалидностью, успешной адаптации к образовательной среде высшей школы.

Ключевые слова: социальная компетенция, студенты с инвалидностью, адаптация, образовательная среда вуза.

As a result of the experimental work, the effectiveness of the implementation of the author's pedagogical model of the formation of social competence of students with disabilities in higher education is proved. The model is based on a personality-oriented technology of adaptation to higher education, which contributes to improving the effectiveness of teaching first-year students with disabilities, successful adaptation to the educational environment of higher education.

Keywords: social competence, students with disabilities, adaptation, educational environment of the university.

Процесс реформирования системы образования обусловлен изменяющимися условиями внешней среды, в которой главную роль играет социальный заказ общества. Работодатели предъявляют все больше требований к выпускникам вузов, в основе которых не только сформированная система знаний в профессиональной сфере, но и приобретенные ключевые компетенции.

Необходимость формирования социальной компетенции обусловлена сложностью адаптации студентов с инвалидностью к образовательной среде вуза. В большинстве случаев общее образование лица с инвалидностью получают в специализированных учебных школах-интернатах или на дому. Уровень полученного образования гораздо ниже, чем у одноклассников, к тому же сложности в общении с другими обучающимися, преподавателями, друзьями, неумение взаимодействовать с окружающими – все эти трудности препятствуют социализации в условиях высшей школы.

Социальную компетенцию определим как характеристику личности, включающую в себя сформированную систему ценностей, систему личностных психологических особенностей, позволяющих студенту успешно взаимодействовать с обществом, в полной мере осознавать окружающую действительность, определять свою роль в ней [2].

Мы предположили, что процесс формирования социальной компетенции студентов с инвалидностью в вузе будет эффективным, если образовательный процесс:

– направлен на обеспечение положительной мотивации студентов к учебной деятельности; на развитие

коммуникативных умений и навыков социализации; на формирование профессионально-значимых качеств;

– построен на применении личностно-ориентированных технологий, направленных на формирование умений оценить результаты своей деятельности и приобретенный социальный опыт, планировать пути дальнейшего саморазвития.

Анализ понятия «социальная компетенция», используемого разными авторами, показывает, что нет общепринятого подхода к пониманию данного конструкта.

Может вызвать серьезные трудности в плане оценки и взаимопонимания между учеными и практиками отсутствие общей трактовки социальной компетенции. В теории и практике профессиональной подготовки студентов с инвалидностью в вузе сложились определенные предпосылки для рассмотрения социальной компетенции как педагогической категории, а также для разработки теоретической модели их формирования, включающей компоненты, входящие в блоки, разработку критериально-оценочного аппарата уровня сформированности социальной компетенции студентов с инвалидностью.

Теоретическая модель формирования социальной компетенции студентов с инвалидностью в вузе включает целевой блок (обусловлен социальным заказом и требованиями Федерального государственного образовательного стандарта), содержательный (отражает компоненты личности, на развитие которых направлена разработанная модель: мотивационный, деятельностный, рефлексивный), процес-

суальный блок (включает личностно-ориентированную технологию адаптации к обучению в вузе, этапы ее реализации, методы, средства, комплекс педагогических условий), критериально-оценочный блок (критерии сформированности социальной компетенции: когнитивно-поведенческий, мотивационно-ценностный, социально-коммуникативный, показатели и уровни (низкий, средний, высокий) и результативный блок (сформированность социальной компетенции студентов с инвалидностью в вузе).

На базе ГБОУ ИВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 186 студентов 1 курса гуманитарных направлений подготовки: экономики, юриспруденции, иностранных языков, психологии и педагогики, социологии и журналистики. Цель констатирующего эксперимента – на основе определенных критериев охарактеризовать уровень сформированности социальной компетенции.

Разработан критериально-оценочный аппарат уровня сформированности социальной компетенции студентов с инвалидностью в вузе, включающий:

мотивационно-ценностный критерий – осмысление важности обучения, содержания и значимости выбранной профессии;

когнитивно-поведенческий критерий – понимание особенностей образовательной среды вуза; знание правил осуществления успешной коммуникации; знание

принципов социального взаимодействия, развитие личностных профессионально-значимых качеств;

социально-коммуникативный критерий – умение планировать свое время, организовать самостоятельную работу, умение взаимодействовать с группой.

Оценка критериев происходит в зависимости от уровней: низкий, средний, высокий (таблица 1).

Для оценки уровня сформированности мотивационно-ценностного критерия были проанализированы методики определения мотивации (М.В. Матюхина, М. Рокич, Р.В. Овчаровой, С.А. Пакулина, С.М.Кетько). На основе проведенного анализа была разработана авторская анкета, включающая 10 закрытых вопросов.

Анализ и интерпретация результатов проведенного анкетирования происходили по следующим показателям: низкий уровень – слабая выраженность осмысления важности обучения; понимание содержания и значимости профессии (0–20 баллов); средний – наличие определенной выраженности осмысления важности обучения; понимание содержания и значимости профессии (21–40 баллов); высокий – четкое осмысление важности обучения; понимание содержания и значимости профессии. (41–61 балл).

Результаты констатирующего эксперимента сформированности мотивационно-ценностного критерия представлены в таблице 2.

Проведенный эксперимент показал низкий уровень осознанности выбранной профессии. Респонденты на

Таблица 1.

Уровни и показатели формирования социальной компетенции студентов с инвалидностью в вузе

Критерии	Уровни	Показатели
Мотивационно-ценностный	Низкий	слабая выраженность осмысления важности обучения; понимания содержания и значимости профессии;
	Средний	наличие определенной выраженности осмысления важности обучения; понимания содержания и значимости профессии;
	Высокий	четкое осмысление важности обучения; понимания содержания и значимости профессии;
Когнитивно-поведенческий	Низкий	отсутствие понимания особенностей образовательной среды вуза; незнание правил осуществления успешной коммуникации; незнание принципов социального взаимодействия; непонимание важности развития личностных профессионально-значимых качеств
	Средний	положительные тенденции к пониманию особенностей образовательной среды вуза; частичное знание правил осуществления успешной коммуникации; частичное знание принципов социального взаимодействия; непонимание важности развития личностных профессионально-значимых качеств
	Высокий	высокая способность к пониманию особенностей образовательной среды вуза; частичное знание правил осуществления успешной коммуникации; частичное знание принципов социального взаимодействия; непонимание важности развития личностных профессионально-значимых качеств
Социально-коммуникативный	Низкий	отсутствие умения планировать свое время, организовывать самостоятельную работу, взаимодействовать с группой.
	Средний	частично сформированное умение планировать свое время, организовывать самостоятельную работу, взаимодействовать с группой.
	Высокий	умение планировать свое время, организовать самостоятельную работу, умение взаимодействовать с группой.

Таблица 2.

Сформированность мотивационно-ценностного критерия на констатирующем этапе эксперимента

Уровни сформированности мотивационно-ценностного критерия	ЭГ (%)	КГ (%)
Низкий	53,6%	50%
Средний	28,5%	32,1%
Высокий	17,9%	17,9%

вопрос «Уверены ли Вы в правильности сделанного выбора факультета, специальности» – сомневались в своем выборе. Самым популярным был ответ: «Думаю, что мой выбор скорее удачен, чем нет». Важно отметить, что все 100% студентов согласны с тезисом о необходимости непрерывного совершенствования знаний. 54 % студентов отметили, что ограничения по здоровью влияют на дальнейшее профессиональное развитие, но все зависит от целей и способностей человека.

Для оценки уровня сформированности когнитивно-поведенческого критерия разработана авторская анкета, включающая три блока. Первый блок содержит ситуации, связанные с решением проблем, возникающих в процессе обучения в вузе. Разработанные кейс-задачи помогают оценить знания студента с инвалидностью об особенностях образовательной среды вуза и умения решений конфликтных ситуаций.

Во втором блоке при оценивании когнитивно-поведенческого критерия студентам предлагается ответить на вопросы, которые охватывают различные направления деятельности вуза: обучение, научную деятельность, социализацию, волонтерство. За каждый правильный ответ ставится один балл. Кроме того, первокурсникам предложили назвать известных ученых, которые внесли неоценимый вклад в определенную профессиональную область.

Третий блок при оценивании когнитивно-поведенческого критерия направлен на проверку знаний профессиональной терминологии обучающихся. Задача тестируемых – вставить пропущенные слова в общепотребляемые термины. Для каждого направления подготовки в анкету были включены различные термины, в

зависимости от выбранной профессии. Например, для студентов факультета психологии и педагогики даны определения следующих терминов: педагогика, социализация, воспитание, развитие, деятельность, общение. Результаты констатирующего эксперимента по уровню сформированности когнитивно-поведенческого критерия представлены в таблице 3.

Для оценки уровня сформированности социально-коммуникативного критерия разработана авторская анкета, включающая четыре блока. Первый блок обозначен как социально-демографический, второй блок вопросов связан с оценкой пространственных факторов, третий блок затрагивает проблему осуществления коммуникаций, четвертый – посвящен опросу по внеучебной деятельности. Результаты констатирующего эксперимента по уровню сформированности социально-коммуникативного критерия представлены в таблице 4.

В результате проведения констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что уровень сформированности изучаемых критериев в основном находится на низком уровне. У студентов с инвалидностью выявлены низкие показатели сформированности теоретических знаний, осведомленности о будущей профессии, стремления к самопознанию, а также определен ряд социальных проблем, с которыми сталкиваются студенты первокурсники.

Выводы, сделанные в результате констатирующего эксперимента, аргументировали важность перехода к следующему этапу, а именно к внедрению теоретической модели на практике.

Формирующий этап эксперимента проводился в рамках образовательного процесса вуза. В эксперименте

Таблица 3.

Сформированность когнитивно-поведенческого критерия у бакалавров ЭГ и КГ

Уровни сформированности когнитивно-поведенческого критерия	ЭГ (%)	КГ (%)
Низкий	64,3%	67,9%
Средний	32,1%	25 %
Высокий	3,6%	7,1%

Таблица 4.

Сформированность социально-коммуникативного критерия у бакалавров ЭГ и КГ.

Уровни сформированности социально-коммуникативного критерия	ЭГ (%)	КГ (%)
Низкий	32,1 %	28,6 %
Средний	39,3 %	46,4 %
Высокий	28,6 %	25 %

Таблица 5.

Результаты констатирующего эксперимента.

Критерий	Уровни сформированности	Констатирующий		Chi - квадрат
		ЭГ	КГ	
Мотивационно-ценностный	Низкий	53,6%	50%	1
	Средний	28,5%	32,1%	
	Высокий	17,9%	17,9%	
Социально-коммуникативный	Низкий	32,1%	28,6%	3
	Средний	39,3 %	46,4%	
	Высокий	28,6 %	25 %	
Когнитивно-поведенческий	Низкий	64,3%	67,9%	3
	Средний	32,1%	25 %	
	Высокий	3,6%	7,1%	

приняли участие 68 студентов факультета психологии и педагогики I курса направления подготовки Психолого-педагогическое образование ГБОУ ИВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет». В ходе проведения экспериментального исследования собирались и обобщались данные с целью дальнейшего их анализа на завершающем этапе эксперимента.

Формирование социальной компетенции студентов с инвалидностью в вузе на основе личностно-ориентированной технологии адаптации к обучению будет проходить успешно, если этот процесс будет системным, целенаправленным и управляемым. Системность реализации модели предполагает взаимосвязь всех представленных блоков.

Целевой блок реализуется через этапы адаптации, выявление педагогических условий, реализацию форм, методов и средств, обеспечивающих достижение необходимых уровней формирования социальной компетенции студентов с инвалидностью на каждом этапе адаптации и соответствующих определенным критериям и показателям.

Содержательный блок модели формирования социальной компетенции студентов с инвалидностью в вузе отражает содержание этапов личностно-ориентированной технологии адаптации к обучению в вузе, условия, методы, средства обеспечения этого процесса.

Личностно-ориентированная технология адаптации к обучению в вузе предполагает поэтапное внедрение. Первый и важный этап, который условно обозначен первыми месяцами обучения в вузе – информационно-адаптационный, направлен на формирование мотивационного компонента личности. Задачами этапа являются предоставление информации об образовательной среде вуза, формирование личностных мотивационных установок на обучение.

Второй этап обозначен как социально-ориентированный и направлен на формирование деятельного компонента личности, предполагающий приспособление обучающегося с инвалидностью к новому статусу студента вуза, включение в межличностные отношения с одногруппниками, друзьями, соседями по общежитию. Данный этап предполагает решение следующих задач: развитие творческого потенциала студента, побуждение к социальной активности в образовательной среде вуза, формирование коммуникационных способностей.

Третий этап формирования социальной компетенции студентов с инвалидностью в вузе (контрольно-аналитический) соответствует второму семестру первого года обучения и направлен на формирование рефлексивного компонента личности, предполагающий адаптацию к условиям образовательной среды, понимание своей социальной роли в ней, стремление к дальнейшему саморазвитию. Задачами третьего этапа формирования социальной компетенции являются: формирование эффективной обратной связи между преподавателями и студентами с инвалидностью, умения адекватно воспринимать результаты своей деятельности; совместная деятельность педагога и студента с инвалидностью в процессе создания индивидуальной траектории развития.

Реализации обозначенных задач в процессе формирования социальной компетенции студентов с инвалидностью в вузе способствует создание педагогических условий:

формирование мотивационных установок к обучению; развитие коммуникативных умений и навыков социализации;

формирование профессионально-значимых качеств; применение лично-ориентированных технологий, направленных на формирование умений оценить результаты своей деятельности и приобретенный социальный опыт, планировать пути дальнейшего саморазвития.

Согласно разработанной авторской модели, реализация педагогических условий, следовательно, и формирование социальной компетенции предполагает внедрение средств: диагностический инструментарий «Social Quest», обучающая программа «WEB-задания»; факультатив «Основы социализации»; лаборатория «Равные возможности совместного обучения».

Диагностический инструментарий «Social Quest», разработан на базе операционной системы Android для студентов первого курса ГБОУ ИВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» факультета психологии и педагогики с целью проведения самостоятельной диагностики уровня сформированности социальной компетенции. Диагностика осуществляется на основе критериев: мотивационно-ценностного, когнитивно-поведенческого, социально-коммуникативного. Разработанная программа позволяет осуществить самодиагностику студентом. Ответив на вопросы теста, студент с инвалидностью может получить готовые результаты, на основе которых сделать выводы, в каком направлении развиваться дальше.

Обучающая программа «WEB-задания» содержит четыре вкладки: успешная коммуникация, самопознание, тайм-менеджмент, лидерство. Требования ФГОС ВО не включают освоение социальной компетенции, но мы обозначили универсальные компетенции, которые включает социальная. WEB-задания были подобраны в соответствии с теми компетенциями, которые необходимо сформировать. Задания в разделе «Успешная коммуникация» направлены на формирование универсальной компетенции УК-4 «способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)», на преодоление коммуникационных барьеров, возникающих при общении студентов с инвалидностью с руководством вуза, факультета, одногруппниками, соседями по общежитию, друзьями.

Задания в разделах «Самопознание» и «Лидерство» направлены на формирование универсальной компетенции УК-3 «способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде».

Задания в разделе «Тайм-менеджмент» направлены на формирование универсальной компетенции УК-6 «способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни». Задания в разделе «Тайм-менеджмент» помогут студентам правильно распоряжаться временем, планировать эффективно внеучебное время, организовывать самостоятельную работу.

Обсуждение выполненных заданий, достижений обучающихся с инвалидностью происходит в процессе работы лаборатории «Равные возможности совместного обучения». В рамках работы лаборатории студенты-первокурсники с инвалидностью встречаются с выпускниками вуза, имеющими инвалидность, которые добились определенного социального статуса (например, Крупенников Владимир Александрович, Депутат ГД РФ, Председатель РООИ «Стратегия»); организован просмотр мотивационных фильмов, показывающих историю становления людей с инвалидностью (например, Стивен Хокинг); во втором семестре первого года обучения у обучающихся есть возможность попробовать себя в научной деятельности в рамках «Студенческого научного общества».

Факультатив «Основы социализации» включен в адаптированный план направления подготовки Психолого-педагогическое образование. Объем дисциплины составляет 2 зачетных единиц/36 часов. Общая трудоемкость дисциплины составляет 72 часа, из которых 36 часов – аудиторные (из них 12 ч – лекционные, 24 ч – практические).

Контрольный эксперимент проводился со студентами экспериментальной и контрольной групп в конце первого года обучения. Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 5.

Достоверность результатов эксперимента можно подтвердить на основе расчета статистического показателя критерия χ^2 Пирсона.

Критерий χ^2 Пирсона – это непараметрический метод, позволяющий оценить статистическую значимость различий двух или нескольких относительных показателей (1).

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(n_{\text{эмпир}} - n_{\text{теор}})^2}{n_{\text{теор}}}, \quad (1)$$

где $n_{\text{эмпир}}$ – наблюдаемые (эмпирические) частоты,
 $n_{\text{теор}}$ – предполагаемые (теоретические) частоты,
 n – количество разрядов признака (уровни сформированности).

Число степеней свободы: 2

Расчет хи-квадрата предполагает выдвижение двух гипотез:

Нулевой (H0) – сформированность исследуемых критериев в процессе формирования социальной компетенции студентов с инвалидностью практически не отличается у контрольной и экспериментальной групп, следовательно, обучающиеся относятся к одной генеральной совокупности.

Альтернативной (H1) – сформированность исследуемых критериев по результатам реализации модели отличается у студентов контрольной и экспериментальной групп. Следовательно, они относятся к разным генеральным совокупностям.

Расчет критерия χ^2 предполагает выполнение требований:

- экспериментальная и контрольная группы сформированы случайным образом;
- обеспечена независимость контрольной и экспериментальной групп.

Для сравнения полученного результата с критическим значением обратимся к таблице критических точек распределения Пирсона хи-квадрат: при уровне значимости 0,05 – $\chi^2_{0,05} = 5,99$. Сравниваем полученное значение χ^2 с критическим: $5,99 > 2$ при констатирующем эксперименте, следовательно, нулевая гипотеза принимается.

При контрольном эксперименте $5,99 < 16$, следовательно, нулевая гипотеза отвергается, принимается альтернативная гипотеза H1.

Статистическая значимость результатов диагностики подтвердила необходимость реализации в образовательную деятельность модели формирования социальной компетенции студентов с инвалидностью в вузе.

Мы доказали, что в процессе формирования социальной компетенции важно уделять особое внимание развитию личностных профессионально-значимых качеств студентов с инвалидностью, чтобы они осознали содержание и значимость профессии; поняли, что непрерывное обучение необходимо для успешной реализации в их профессиональной деятельности. В результате у студентов экспериментальной группы сформировалось четкое осмысление своей новой социальной роли студента вуза, появилось понимание предъявляемых требований; сложилась система теоретических и практических знаний о будущей профессии.

Полученные в результате экспериментальной работы данные подтверждают высокий уровень сформированности социальной компетенции студентов с инвалидностью в вузе.

Таблица 6.

Результаты формирующего эксперимента

Критерий	Уровни сформированности	Формирующий		Хи - квадрат
		ЭГ	КГ	
Мотивационно-ценностный	Низкий	10,7%	25 %	39
	Средний	35,7 %	28,6%	
	Высокий	53,6%	25 %	
Социально-коммуникативный	Низкий	10,7%	28,6%	28
	Средний	32,1 %	46,4%	
	Высокий	57,1 %	25 %	
Когнитивно-поведенческий	Низкий	25%	57,1%	61
	Средний	50%	32,1 %	
	Высокий	25%	10,7%	

Библиографический список

1. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ: принят Госдумой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 11.02.2022).
2. *Бабанова Е.М.* Система непрерывного образования как необходимое условие обучения людей с инвалидностью//В сборнике: Инвалид в обществе XXI века. Сборник трудов II Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2021. С. 20–24.
3. *Митяева А.М., Бабанова Е.М.* Совершенствование технологий обучения в процессе профессионально-ориентированной социализации студентов с инвалидностью / Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 4(93). С. 207–210.

References

1. FZ «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» №273-FZ: prinyat Gosdumoi 21 dekabrya 2012 goda: odobren Sovetom Federatsii 26 dekabrya 2012 goda. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 11.02.2022).
 2. *Babanova E.M.* System of continuing education as a necessary condition for teaching people with disabilities//In the collection: A disabled person in the society of the XXI century. Proceedings of the II All-Russian Scientific and Practical Conference. Moscow, 2021. Pp. 20–24.
 3. *Mityaeva A.M., Babanova E.M.* Improving learning technologies in the process of professionally oriented socialization of students with disabilities / Scientific Notes of the Oryol State University. 2021. No. 4(93). Pp. 207–210.
-

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

**МОНИТОРИНГ ПОТРЕБНОСТЕЙ СЕМЕЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ
КАК ОСНОВА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЦИФРОВОГО ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА**

**MONITORING THE NEEDS OF FAMILIES IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT AS THE BASIS
FOR THE FUNCTIONING OF A DIGITAL INFORMATION AND EDUCATIONAL RESOURCE**

В статье раскрываются особенности организации, содержание и результаты мониторинга актуальных психолого-педагогических проблем семей с детьми раннего возраста, а также представлений родителей о формах и содержании психолого-педагогической помощи, востребованной этими семьями. Результаты мониторинга позволят оптимально спроектировать и реализовать адресное психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей в возрасте до 3 лет, в том числе с использованием возможностей цифровых информационно-образовательных ресурсов.

Ключевые слова: мониторинг, сопровождение семей, цифровой информационно-образовательный ресурс.

The article reveals the features of the organization, content and results of monitoring of current psychological and pedagogical problems of families with young children, as well as parents' ideas about the forms and content of psychological and pedagogical assistance demanded by these families. The monitoring results will make it possible to optimally design and implement targeted psychological and pedagogical support for families raising children under the age of 3, including using the capabilities of digital information and educational resources.

Keywords: monitoring, family support, digital information and educational resource.

В настоящее время, несмотря на значительные усилия, предпринимаемые государством для обеспечения доступности образовательных услуг для детей раннего возраста, в силу ряда объективных обстоятельств, эта проблема остается актуальной. В условиях дефицита мест в дошкольных образовательных организациях для детей раннего возраста актуализировался запрос на создание инфраструктуры сопровождения родителей, воспитывающих детей до трех лет на дому. Поиск путей решения этой проблемы обусловил необходимость разработки цифрового информационно-образовательного ресурса, ориентированного на реализацию следующих практико-ориентированных задач: оказание консультационных услуг по открытию мини-детских садов на дому; психолого-педагогическая поддержка молодых семей с детьми раннего возраста; реализация программ повышения квалификации и переподготовки педагогов в области психолого-педагогического сопровождения развития детей раннего возраста.

Одной из центральных задач проекта «Цифровой информационно-образовательный ресурс сопровождения семей с детьми раннего возраста», реализуемого в рамках деятельности федеральной инновационной площадки Орловского государственного университета

имени И.С. Тургенева, является оказание психолого-педагогической, социальной и правовой помощи семьям, воспитывающим детей до трех лет.

Очевидно, что оптимальность организации и осуществления такой поддержки возможна при наличии максимально полной информации об осведомленности родителей о возможности получения такой помощи, остроте потребности в ней, уровне психолого-педагогической компетентности родителей, их образовательной состоятельности и т.д. Кроме того, в процессе осуществления психолого-педагогического сопровождения обязательным условием является организация обратной связи с целью гибкой и оперативной корректировки процесса оказания помощи в соответствии с изменяющимися обстоятельствами.

Адекватным источником такого рода информации выступают результаты мониторинга. В контексте обсуждаемой проблемы под мониторингом понимается система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентированная на обеспечение управления и позволяющая судить о состоянии объекта.

Система мониторинга призвана обеспечить полноту информации для специалистов, занимающихся

психолого-педагогическим сопровождением, об актуальных проблемах семей с детьми раннего возраста, а также представлениях родителей о востребованных ими формах и содержании психолого-педагогической помощи. Кроме того, эта информация выступает целевым ориентиром при проектировании содержания образовательного контента цифрового информационно-образовательного ресурса для психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей в возрасте до трех лет.

Целью мониторинга является *определение содержания* обеспечения психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста в условиях функционирования цифрового информационно-образовательного ресурса.

Задачи мониторинга:

1. Выявление актуальных образовательных потребностей и психолого-педагогических проблем семей с детьми раннего возраста.

2. Изучение представлений родителей, воспитывающих детей в возрасте до 3 лет, о содержании и формах востребованной ими психолого-педагогической помощи.

Для достижения цели мониторингового исследования было использовано анкетирование. Традиционно анкетирование относится к методам опросного типа. В свою очередь, анкета представляет собой специально разработанный перечень вопросов, адресованных определенной категории респондентов [1].

В методе анкетирования предельно подчеркнуты методологические особенности, общие для методов опроса: опосредованность, целенаправленность, асимметрия позиций исследователя и респондента, массовость. В то же время, анкетирование характеризуется рядом специфических особенностей. Во-первых, это высочайший уровень формализации, достигаемый благодаря письменной форме общения между исследователем и испытуемым. Во-вторых, его анонимность [1]. В-третьих, это гораздо меньшая роль исследователя в процессе опроса, чем в интервью. Его функции в ходе обследования носят ярко выраженный исполнительный характер [2].

Мы разработали анкету для родителей, направленную на выявление основных психолого-педагогических проблем семей с детьми раннего возраста, а также представлений родителей о содержании и формах востребованной ими психолого-педагогической помощи. В анкетировании, проведенном на первом этапе мониторингового исследования, приняли участие 63 родителя (14 пап и 49 мам) детей раннего возраста, посещающих дошкольные образовательные организации г. Орла.

Прежде всего, проанализируем результаты, полученные в процессе анкетирования родителей, воспитывающих детей в возрасте до 3 лет, относительно организации психолого-педагогического сопровождения таких семей. Установлено, что большинство респондентов (74,6%) не располагает информацией о том, в каких организациях они могут получить квалифицированную психолого-педагогическую помощь в перераспределении собственного родительского поведения, создании адекватной семейной среды для ребенка, повышении образовательного уровня и т.д. В результате они не осведомлены о местонахождении, графике ра-

боты учреждений, оказывающих такого рода помощь. Примерно такая же доля респондентов указала на то, что они не информированы о специалистах, оказывающих психолого-педагогическую помощь родителям и их детям в возрасте до 3 лет, и о содержании их работы (их местонахождение, график работы, характер обращений к ним); только 30,2% респондентов имеют такую информацию [3].

Обратимся к анализу результатов опроса, касающегося содержания психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста. Следует обратить внимание на тот факт, что подавляющее большинство опрошенных родителей (93,6%) заявили, что чувствуют необходимость повышения своей родительской компетентности путем расширения и углубления психолого-педагогических знаний. Оптимальными формами работы по повышению родительской компетентности респонденты назвали психологические тренинги (63,5%), индивидуальные психолого-педагогические консультации (82,5%). Реже в качестве популярных форм работы упоминались родительские семинары (23,8%), психолого-педагогические лекции (9,5%). Интересны инициативы родителей. В частности, в качестве приемлемых для них форм ими были предложены информационные буклеты, памятки (4,8%), проведение совместных развивающих занятий с детьми (9,5%).

Анализ полученных ответов позволяет сделать вывод о выраженной потребности родителей в оптимизации детско-родительских отношений за счет повышения уровня коммуникативной культуры (93,6%). Испытуемые считают психологические тренинги (63,5%), индивидуальные психолого-педагогические консультации (39,7%) приемлемыми формами работы, способствующими формированию навыков конструктивного взаимодействия и общения. Несколько меньше родителей хотели бы принять участие в семинарах (7,9%). Формой работы, предложенной родителями, оказалось использование наглядно-информационных материалов, касающихся различных аспектов взаимодействия с детьми (1,6%).

Небольшая часть респондентов (17,5%) указали на необходимость оказания помощи для улучшения взаимоотношений в семье. Этот факт можно объяснить, с одной стороны, высоким уровнем развития рефлексивных способностей респондентов, а с другой стороны, отсутствием у них четкого понимания содержания данного психологического феномена, что, в свою очередь, определяет необходимость информационного вмешательства с целью повышения уровня психологической культуры родителей. В качестве востребованных форм работы по повышению способности к рефлексии своих взаимоотношений в семье опрошенные родители указали индивидуальные и групповые психолого-педагогические консультации (23,8%), психологические тренинги (28,6%).

Важно отметить тот факт, что по результатам опроса все опрошенные родители испытывают потребность в консультациях по актуальным вопросам воспитания, обучения и развития детей раннего возраста. Анализ ответов позволил нам установить иерархию конкретных проблем, актуализирующих потребность родителей в консультировании специалистов разного профиля:

– проблемы профилактики отклонений в физи-

ческом, психическом, речевом и социальном развитии детей раннего возраста (79,4%);

- проблемы социализации детей раннего возраста (61,9%);
- проблемы формирования и развития речи у детей раннего возраста (36,5%);
- проблемы развития детей с особыми образовательными потребностями (23,8%);
- проблемы развития высших психических функций (9,5%).

49,2% опрошенных родителей считают, что им нужна помощь в виде углубленной психологической диагностики. Более того, с их точки зрения, эта помощь востребована ими в связи с наличием проблем и трудностей в психическом развитии их детей (19,4%). Проблемы и трудности в сфере детско-родительских отношений актуализируются респондентами в низкой степени (6,3%).

Следует подчеркнуть, что небольшая часть опрошенных родителей считает, что они нуждаются в специализированной помощи в виде психолого-педагогической коррекции (17,5%). Как и в случае с психологической диагностикой, этот вид помощи востребован в связи с актуализирующимися проблемами психического развития детей (12,7%). Можно предположить, что пробле-

мы детско-родительских отношений для респондентов либо не столь актуальны, либо респонденты не рассматривают их как предмет психолого-педагогической коррекции.

Особого внимания требуют дети с ограниченными возможностями здоровья. Так, 38,1% опрошенных родителей заявили о наличии у них потребности в психолого-педагогической, методической и консультативной поддержке по вопросам раннего выявления детей с ограниченными возможностями здоровья и детей группы риска, оказания им комплексной квалифицированной помощи.

Таким образом, реализация первого этапа разработанного нами мониторинга позволила выявить основные психолого-педагогические проблемы семей с маленькими детьми, а также выявить специфику представлений родителей о формах и содержании психолого-педагогической помощи, востребованной этими семьями. В свою очередь, полученные результаты позволят разработать и реализовать наиболее адресную психолого-педагогическую поддержку семей, воспитывающих детей в возрасте до 3 лет *в домашних условиях*, в том числе с использованием возможностей цифрового информационно-образовательного ресурса.

Библиографический список

1. Никандров, В.В. Экспериментальная психология. СПб.: Речь, 2003.
2. Бутенко, И.А. Анкетный опрос как общение социолога с респондентами. М., 1989.
3. Бубнова, С.Ю., Карякина, С.Н. Анализ представлений родителей о содержании и формах востребованной психолого-педагогической помощи / С.Ю. Бубнова, С.Н. Карякина // *Инновационные технологии современной научной деятельности: стратегия, задачи, внедрение: материалы Всероссийской научно-практической конференции (13 сентября 2021 г., г. Калуга)*. Уфа: Аэтерна, 2021. С. 62–64.

References

1. *Nikandrov V.V.* "Experimental psychology". SPb.: Speech, 2003.
 2. *Butenko I. A.* "Questionnaire survey as the sociologist communication with respondents". M., 1989.
 3. *Bubnova S.Yu., S. N. Karjakina* "The analysis of the views of parents about the content and form of popular psychological and pedagogical assistance" / S. Bubnova, S. N. Karjakina // *Innovative technologies of modern scientific activity: strategy, tasks, implementation: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (September 13, 2021, Kaluga)*. Ufa: Aeterna, 2021. Pp. 62–64.
-
-

УДК 372.881.161.1

UDC 372.881.161.1

ВАСИЛЬЕВА Н.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики дошкольного и начального образования, Забайкальский государственный университет
E-mail: vasilyeva-nv1991@yandex.ru

VASILYEVA N.V.

Candidate of Pedagogy, Associate Professor Department of Theory and Methods of Preschool and Primary School Education, Transbaikalian State University
E-mail: vasilyeva-nv1991@yandex.ru

ЭЛЕКТРОННЫЙ ДИСКУРС КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ТРАНСФОРМАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

ELECTRONIC DISCOURSE AS AN INDICATOR OF THE TRANSFORMATION OF SCHOOLCHILDRENS' LINGUISTIC PERSONALITY IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF SOCIETY

На основе анализа научной литературы выявлено, что электронный дискурс – текст, погружённый в коммуникацию посредством электронных средств связи. Данный вид дискурса может служить показателем изменений языковой личности современных школьников. Эти изменения касаются особенностей мышления, мировосприятия, ценностных ориентаций обучающихся и усвоенных ими моделей поведения.

Ключевые слова: языковая личность, сетевая языковая личность, виртуальная языковая личность, дискурс, электронный дискурс, виртуальная коммуникация.

Analysis of scientific literature on the subject of research allowed the author to reveal that electronic discourse is a text immersed in communication through electronic means. This type of discourse can serve as an indicator of the transformation of modern schoolchildrens' linguistic personality. These changes are characteristics of thinking, world perception, value orientations of students and their patterns of behavior.

Keywords: linguistic personality, network linguistic personality, virtual linguistic personality, discourse, electronic discourse, virtual communication.

Современное общество вовлечено в процесс цифровизации, который оказывает существенное влияние на становление школьника. В последние десятилетия значительно увеличилась вовлечённость обучающихся во взаимодействие в интернет-среде, что оказало значимое влияние на языковую личность учеников, их коммуникативную практику. Данные процессы затронули не только школьников, но и членов социума в целом, что рассматривалось в работах таких авторов, как Т.М. Гермашева, Е.И. Горошко, Е.И. Горшкова, А.А. Калашникова, В.И. Карасик, О.В. Лутовинова, Л.В. Самойленко и др. Однако особое значение имеет исследование трансформации языковой личности обучающихся школ, поскольку учёт сущности и специфики данного процесса позволит, на наш взгляд, усовершенствовать процесс обучения и воспитания, способствовать более эффективному формированию функциональной грамотности, ценностных ориентаций учащихся и, в частности, повысить качество их языкового образования.

В.И. Карасик, анализируя современные процессы, приводящие к трансформации языковой личности, пришёл к выводу, что целесообразно говорить о формировании сетевой языковой личности. Под ней он предлагает понимать «узнаваемый образ современных пользователей электронных сетей, поддерживающих дружеское общение с открытым сообществом виртуальных собеседников, разделяющих интересы субъекта» [2, с.43].

Чертами сетевой языковой личности, по мнению учёного, выступают позитивная самопрезентация, подчеркнутое выражение индивидуальной позиции, высокая степень эмоциональности и искренности, кон-

струирование своего имиджа, преимущественное использование мультимодального кода [2, с. 33].

Как отмечает В.И. Карасик, возможно говорить об изменении отдельных норм и установок мировосприятия и воздействия на субъектов речи в условиях сетевого электронного дискурса. То есть активная коммуникация в интернет-среде оказывает влияние не только на образ, создаваемый в виртуальном пространстве, но и на саму языковую личность.

О.В. Лутовинова [4] предлагает выделять понятие «виртуальная языковая личность», которая рассматривается, с одной стороны, как личность, являющаяся участником виртуального дискурса, а с другой – как образ участника данного дискурса, который соединяет реальные и ассоциируемые черты индивидуума.

Виртуальная языковая личность характеризуется тем, что обладает клиповым сознанием, стремится к публичности, в высокой степени поглощена деятельностью в виртуальном пространстве, её поведение отличается полярностью, акценты мировосприятия смещены. У такой личности отсутствует чёткое представление о партнёре по коммуникации, она достаточно компетентна в техническом отношении, но часто не соблюдает нормы русского литературного языка. Фатическая тональность создаваемых текстов преобладает над информативной.

Всё изложенное свидетельствует о том, что в условиях активной вовлечённости в виртуальную коммуникацию происходит трансформация языковой личности. При этом проявление обозначенных изменений возможно через создание и интерпретацию текстов в процессе

коммуникации, что актуализирует исследование дискурса как показателя трансформации языковой личности школьников в условиях цифровизации общества.

Согласно В.В. Красных, сегодня дискурс выступает одним из важнейших объектов изучения филологической науки, его следует рассматривать с учётом всех факторов, образующих бытие человека говорящего. К ним относятся сама личность, её сознание, язык, культура и лингвокультура, а также социум, отдельные сообщества и коммуникация [8].

Схожую мысль высказывает Л.О. Чернейко, упоминая, что понятие «дискурс схватывает реально существующие сложные связи языка <...>, культуры <...> и индивидуального сознания» [8, с. 34].

Как отмечает Г.Я. Солганик, термин «дискурс» в современной науке толкуется по-разному. Ученый подчёркивает различия между понятиями «текст» и «дискурс». Последнее определяется им как «текст, взятый во взаимосвязи с живой жизнью, с социальными и психологическими характеристиками говорящих, с событийным контекстом» [7, с. 8].

По определению В.И. Карасика, дискурс – погруженный в ситуацию общения текст, который может рассматриваться в разных измерениях [8, с. 35].

Л.М. Макаров рассматривает дискурс как комплекс или последовательность речевых актов [5].

П. Серио[3] указывает, что дискурс может рассматриваться как речь в понимании Ф. де Соссюра, а также речь с позиции говорящего, сверхфразовая единица, диалог, воздействие высказывания на адресата речи, теоретический конструкт, исследуя который, можно выявить особенности производства текста, частный корпус высказываний, ограниченный по определённому признаку, а также речевая актуализация языковых единиц.

Существует различные подходы к изучению дискурса: прагмалингвистический, психолингвистический, структурно-лингвистический, социолингвистический, лингвокультурологический и др.

Так, дискурс как последовательность речевых актов может рассматриваться с позиции психолингвистических особенностей их порождения и функционирования (психолингвистический подход), воздействия данных актов на адресата (прагмалингвистический подход), лингвистического анализа языковых явлений (структурно-лингвистический подход), типических черт институционального общения (социолингвистический подход), отражения специфичных для определённого этноса особенностей (лингвокультурологический подход).

Возможность виртуальной коммуникации породила такие феномены, как «электронный дискурс», «интернет-дискурс», «сетевой дискурс», «виртуальный дискурс» и др. Рассмотрим их подробнее.

По мнению О.В. Лутовинова [4], наиболее широкими являются понятия «электронный дискурс» и «компьютерный дискурс». Данные термины рассматриваются учёным как абсолютные синонимы и обозначают текст, который погружен в коммуникацию с помощью любых электронных средств связи. Интернет-или онлайн-дискурс охватывает круг текстов, используемых для коммуникации в сети Интернет, а сетевой дискурс – общение и в локальных, и в глобальных сетях.

Е.В. Горина [1] отмечает, что Интернет является

дискурсивным пространством и предлагает выделять дискурс Интернета (дискурс Сети), который включает ряд субдискурсов первого и второго и т.д. порядков – тем, представленных в Интернете. При этом различаются реальный и виртуальный субдискурсы. Первый представляет собой информацию, предоставленную в явном виде, второй – сведения, скрытые с помощью гиперссылок.

Отдельное внимание следует уделить виртуальному дискурсу, который приобретает большую значимость в эпоху цифровизации общества и оказывает значимое влияние на языковую личность. О.В. Лутовинова предлагает определять виртуальный дискурс как «текст, погруженный в ситуацию общения в виртуальной реальности, т.е. особой модели реальности, возникающей на основе новых информационных технологий» [4, с. 11] и реализующей особый принцип взаимодействия - коммуникацию образов. К дискурсообразующим жанрам данного вида дискурса относятся блог, электронное письмо, СМС, чат, форум и др. К дискурсоприобретённым – спам, флуд, флейм и др.

На наш взгляд, термин «электронный дискурс» наиболее полно характеризует совокупность текстов, используемых в виртуальной коммуникации. Мы полагаем, что данное понятие более точно, чем термин «компьютерный дискурс» отражает сущность рассматриваемого явления. Это связано с тем, что компьютер является не единственным техническим средством, которое может использоваться для коммуникации. В то же время понятие «электронный дискурс» охватывает продукты речевой деятельности, созданные не только при взаимодействии в интернет-среде, но и за её пределами. Всё это, по нашему мнению, свидетельствует о целесообразности того, что именно электронный дискурс может рассматриваться в качестве показателя трансформации языковой личности школьников в условиях цифровизации общества.

Современными исследователями активно изучаются происходящие сегодня изменения дискурса, в том числе электронного. Показательным в этом плане является издание в 2020 г. Институтом языкознания РАН коллективной монографии «Человек и его дискурс – 6: дигитализация коммуникативных практик» [8]. В данной работе освещается типология дискурса в цифровой среде в рамках антропологической парадигмы и, в частности, отмечается, что сегодня происходит трансформация макро- и микроорганизации текста в процессе коммуникации.

На макротекстовом уровне такая трансформация выражается в изменении «плотности внутритекстовых и межтекстовых связей в культуре» и функционального потенциала разных культурных кодов в тексте. Последнее приводит к увеличению доли полимодальных текстов в коммуникации субъектов речи. На макротекстовом уровне изменения касаются способов оформления коммуникативных единиц разной степени сложности.

Анализ электронного дискурса позволяет констатировать типовые изменения языковой личности носителя языка, национальной картины мира. В 2019–2021 гг. отечественными учёными Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина, Института языкознания РАН, Российской академии народного

хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации реализовывался проект, поддержанный РФФИ, который был направлен на исследование семантической и прагматической трансформации русского культурного кода в современной российской аксиосфере (руководитель проекта – М.С. Милованова). Полученные данные подтверждают, что происходящие изменения не единичны, оказывают влияние на языковую личность.

Так, было выявлено [6], что в современном российском обществе увеличилась значимость личных интересов и предпочтений, поощряемая как культурой общества потребления, так и процессами цифровизации. Это демонстрируют в том числе языковые факты, характеризующие современный электронный дискурс. К ним относят приобретение письменными высказываниями формы выражения мысли, свойственной для устного общения, избыток окказионализмов и экспрессии, активное использование личных местоимений, эмоционально-оценочной лексики.

На наш взгляд, все вышеизложенное свидетельствует о возможности уточнить понятие электронного дискурса, данное О.В. Лутовиновой [4]. Электронный дискурс мы предлагаем определять как текст, погруженный в коммуникацию посредством электронных средств связи, и, с одной стороны, оказывающий влияние на школьника как языковую личность, с другой – отражающий трансформацию, которая выражается в изменении а) особенностей мышления, б) мировосприятия, в) ценностных ориентаций, г) усвоенных моделей поведения.

Результаты описанного исследования дают основания предположить, что на современном этапе для успешного формирования языковой личности школьников, достижения целей их языкового образования при проектировании и организации обучения важно учитывать объективные изменения в языковой личности ученика, которые обусловлены в том числе функционированием последней в электронном дискурсе.

Библиографический список

1. Горина Е. В. Конституирующие признаки дискурса Интернета: автореф. дис. ... доктора филол. наук. Екатеринбург, 2016. 56 с.
2. Карасик В.И. Сетевая языковая личность // Лингвокультурные аспекты глобализационных процессов: социокультурный контекст и динамика речевых практик: тезисы докладов II Международной конференции. 2021. С. 58–59.
3. Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса / Сост. П. Серю; предисл. Ю.С. Степанова; общ. ред., вступ. ст. и коммент. П. Серю. М.: Прогресс, 1999. 413 с.
4. Лутовинова О.В. Языковая личность в виртуальном дискурсе: автореф. дис. ... доктора филол. наук. Волгоград, 2013. 22 с.
5. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.
6. Милованова М. С., Шамсутдинова Р. Р. Ценностная картина мира современного российского общества сквозь призму языка и экспериментальных данных // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2021. № 6. С. 33–39.
7. Солганик Г.Я. К определению понятий «текст» и «медиа́текст» // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. 2005. № 2. С. 7–16.
8. Человек и его дискурс – 6: дигитализация коммуникативных практик: коллективная монография / Отв. ред. М.Р. Желтухина; ВГСПУ; ИЯ РАН. М.– Волгоград: ООО «ПринТерра-Дизайн», 2020. 384 с.

References

1. Gorina E.V. Constitutional Signs of Internet Discourse: thesis abstract.... Doctor of Philol.Sciences.Yekaterinburg, 2016.56 p.
2. Karasik V.I. Network language personality//Linguocultural Aspects of Globalization Processes: Sociocultural Context and Dynamics of Speech Practices: scientific abstracts of the IInd International Conference. 2021. Pp. 58–59.
3. Quadrature of Meaning: French School of Discourse Analysis/compiler P. Serio; introduction of Yu.S. Stepanov; general ed., prologue and comment. P. Serio. Moscow: Progress, 1999. 413 p.
4. Lutovinova O.V. Linguistic Personality in Virtual Discourse: thesis abstract.... Doctor of Philol.Sciences.Volgograd, 2013.22 p.
5. Makarov M. L. Framework of the Theory of Discourse. Moscow: ITDGK «Gnosis», 2003. 280 p.
6. Milovanova M. S., Shamsutdinova R. R. The Value Picture of the World of Modern Russian Society Through the Prism of Language and Experimental Data // Scientific Research and Development Modern Communication Studies. 2021. № 6. Pp. 33–39.
7. Solganik G. Ya. To the definition of the concepts of «text» and «media text» // Herald of Moscow University. Series 10: Journalism. 2005. № 2. Pp. 7–16.
8. Person and his Discourse – 6: Digitalisation of Communicative Practices: collective monograph / M.R. Zheltukhina (Ed.), VSSPU, IL RAS. Moscow – Volgograd: PrinTerra-Design, 2020. 384 p.

ГЕТМАНСКАЯ Е.В.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра методики преподавания литературы, Московский педагогический государственный университет
E-mail: getmel@mail.ru

GETMANSKAYA E.V.

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Methods of Teaching Literature, Moscow Pedagogical State University
E-mail: getmel@mail.ru

ЗАРУБЕЖНЫЙ УЧЕБНИК ПО ЛИТЕРАТУРЕ КАК МОДЕЛЬ НАЦИОНАЛЬНОЙ МЕТОДИКИ

FOREIGN TEXTBOOK ON LITERATURE AS A MODEL OF THE NATIONAL METHODOLOGY

В статье рассматривается методология американского школьного учебника по литературе, а именно, принципы, методы и приёмы работы с классическим художественным текстом. Методология работы с художественным текстом в американских учебных пособиях опирается на применение специальных стратегий чтения; на оригинальную типологию заданий для самостоятельной работы учащихся; на доминирующее изучение произведений малых жанров.

Ключевые слова: учебник по литературе, реализм, творчество Л.Н. Толстого, стратегии чтения.

The article discusses the methodology of the American school textbook on literature, namely, the principles, methods and techniques of working with classical literary text. The methodology of working with literary text in American textbooks is based on the use of special reading strategies; on the original typology of tasks for unsupervised work of students; on the dominant study of works in small genres.

Keywords: textbook on literature, realism, works of L.N. Tolstoy, reading strategies.

Важной особенностью американской методологии является и то, что наличие учебника на современном уроке литературы – явление не системное; педагоги, как правило, самостоятельно выстраивают логику программ по литературе, выбирая, взамен учебника, обучающие веб-сайты. Объяснение этому, с точки зрения западной педагогики, статичность печатного учебника и интерактивность, мультимедийность цифровых обучающих ресурсов. «Работа с текстом в XXI веке получает мощнейший технологический импульс в виде интернет-возможностей, и западная методика ими успешно пользуется, формируя мультимодальную грамотность учащихся» [3, с. 27]. Анализ учебной книги, предпринятый в статье, является редкой возможностью представления национальной системы обучения литературе в США, опирающейся на традиционный печатный учебник. В центре рассмотрения – учебник «Мировая литература» известного издательства «Холт Макдугал Литтелл» (2008 г.). Пособие создано в рамках углублённой программы (advanced placement), освоение которой даёт дополнительные кредиты при поступлении в университет. Advanced placement является определённым аналогом российских программ углублённого изучения литературы. Цели программы: стимулирование интереса учащихся к литературоведению и к литературе вообще; достижение читательского удовольствия в результате чтения по мере того, как учащиеся:

- читают широкий тематический спектр программных и самостоятельно выбранных художественных произведений;
- погружаются во взаимодействие с большим объёмом художественных текстов и развивают свои способности творческого реагирования на произведения;
- эффективно применяют свои знания в области

литературного анализа и оценки прочитанного;

- исследуют контекст и интерпретации художественных произведений.

В программе присутствует «творческое реагирование на произведения» и «исследование контекста и интерпретации художественных произведений» [2, с. 69]. В то же время, следует подчеркнуть, что «в англо-саксонской модели мы не находим прямого аналога нашему предмету “литература”. Там этот предмет входит в более широкие содержательные конгломерации, такие как: “Literature and composition” (литература и композиция), или “Literature Studies and Reading” (изучение литературы и чтение). В свою очередь эти дисциплины входят в общий курс “Английский язык и искусство”, обеспеченный государственными программами» [1, с. 58]. Обширные методические материалы, рамочные документы, литературоведческие источники, касающиеся изучения этих дисциплин, находятся на сайте американского Национального Совета учителей английского языка (ncte.org), который является официальной информационной базой для американского учителя. Представляя национальные особенности учебника «Мировая литература», следует добавить, что он имеет необычное для российской учебной книги количество авторов, их – восемь; кроме того, учебник имеет двадцать пять консультантов в ранге школьных учителей [8, с. 4-7]. Научные регалии авторов не вызывают сомнения, назовём лишь три имени:

- Шеридан Блау Старший, директор департамента композиции Калифорнийского университета в Санта-Барбаре; бывший президент Национального Совета учителей английского языка, директор Литературного педагогического института;
- Артур Н. Эпплби, профессор государственного

университета Нью-Йорка, директор центра преподавания литературы, старший научный сотрудник Центра письма и грамотности;

– Андреа Б. Бермудес, профессор языковых и культурных исследований; директор исследовательского центра языка и культуры; председатель фонда исследований Хьюстонского университета.

Учебное пособие состоит из семи модулей:

1. Литература Древнего мира (3000 лет до н. э. – 500 г. н. э.);
2. Древнегреческая и древнеримская литература (800 лет до н. э. – 200 г. н. э.);
3. Древнекитайская и древне-японская литература (1500 лет до н. э. – 1800 г.);
4. Литература Ближнего Востока и Африки (300 г. н. э. – 1900 г.);
5. Европа в переходный период (400 г. н. э. – 1789 г.);
6. Европейская литература XIX века (1789 г. – 1899 г.);
7. Новая и новейшая литература (1900 г. – по настоящее время) [8].

В определении временных рамок седьмого модуля присутствуют номинативные расхождения с обозначением того же периода в отечественных учебных пособиях. В обеих национальных системах этот период охватывает целое столетие; однако, в отечественном литературоведении период трактуется как время модернистской и постмодернистской литературы, что существенно сужает характеристические особенности историко-литературного процесса этого периода; как известно, данный отрезок историко-литературного процесса постмодернизмом не ограничивался.

Объём учебника (1616 страниц) ограничивает автора в выборе конкретных тем для рассмотрения; исходя из этих самоограничений, статья сосредоточена на темах «Реализм в литературе» и «Изучение творчества Л. Н. Толстого». Стэнфордская философская энциклопедия трактует пассионарность реализма следующим образом: «реалист хочет заявить, что кроме обычной эмпирической зависимости объектов и их свойств, знакомой нам из повседневной жизни, нет никакого другого (интересного с философской точки зрения) смысла, в котором можно было бы сказать, что повседневные объекты и их свойства зависят от чьих-либо лингвистических практик, концептуальных схем или чего-либо ещё» [7]. Мысль А. Миллера, автора энциклопедической статьи, созвучна трактовке реализма, представленной в учебнике: в обоих источниках подчёркивается независимость объективной реальности от того или иного угла зрения на неё; писатель-реалист находится в вечном стремлении выйти за пределы своего субъективно-го видения.

Как учебник подводит учащихся к реализму в литературе XIX века? В начале модуля даются идеи, открытия и изобретения этого периода: рентгеновские лучи, появление сети железных дорог; описывается тяжёлое положение рабочего класса, движение суфражисток, возведение Эйфелевой башни, отмена крепостного права в России. Политическая мысль в учебнике представлена идеями марксизма, научной теорией дарвинизма. Движение литературы от романтизма к реализму в учебнике показывается в характерных социологических реалиях: «Писатели-реалисты восстали против романтизма как слишком эмоционального и идеалистического на-

правления. С возникновением фотографии и достижений в естественных науках писатели пристально, как фотографы, стали смотреть на окружающих их людей – крестьян, шахтёров, клерков, жён представителей среднего класса, сироты и воров» [8, с. 938]. Определение в учебнике реалистического направления подводит к тому, что изобретение фотографии – один из возможных триггеров возникновения реализма в литературе. Мысль, возможно, и верная, но объяснение нового явления в искусстве возникновением новых технических устройств в определённом смысле снижает самооценку движения художественной мысли. Можно предположить, что такое упрощение рассчитано на аудиторию старшеклассников, оно адаптирует для них противоречия историко-литературного процесса и помогает определить доминанты литературного процесса на простых взаимосвязях.

Следует отметить тот факт, что субъектность представления в учебнике реалистических персонажей (женщины, клерки, крестьяне) сопрягается с точкой зрения американского исследователя Джеймса Кракрафта на субъектность героев Л. Н. Толстого. «Толстой выдвигает на первый план вопросы, вызывающие постоянную озабоченность общественности, в том числе часто противоречивые требования к личности – особенно к женщинам – семьи и общества; легитимность насилия, преследующего политические цели; проблема бедности; роль правительства в социальной реформе; и место религии как в общественной, так и в частной жизни» [5, с. 115]. Сопоставление текста учебника и литературоведческой позиции Дж. Кракрафта говорит о сложившемся консенсусе американской методики и теории литературы по поводу оценки Л. Н. Толстого для «прогрессивной эры Америки» (по определению Дж. Кракрафта).

В короткий список гениев-реалистов XIX века учебник включает Оноре де Бальзака, Гюстава Флобера и Эмиля Золя во Франции; Джорджа Элиота в Великобритании; Льва Толстого и Фёдора Достоевского в России. В учебнике непреложно соблюдается принцип преемственности историко-литературного процесса: значение реализма как литературного течения раскрывается в учебнике отдельной рубрикой «Связь с современностью». Основная мысль этой рубрики – неразрывная связь сегодняшнего дня с идеями и социальными устремлениями XIX века: «в XXI веке мы все ещё живём идеями и перспективами, возникшими во второй половине XIX века» [8, с. 939]. Методическим достоинством учебника является продуманный выбор средств для представления сложных литературоведческих терминов и понятий, к которым можно отнести вопросы стилей, привязанных к различным литературным направлениям. В том числе авторы пособия проясняют стилевые особенности реализма в ретроспективе и в перспективе историко-литературного процесса, предлагая учащимся конкретные практические задания. Так, например, в учебнике даётся три описания воробья, романтическое, реалистическое и натуралистическое:

романтическая точка зрения: вот скромный воробей – такой маленький, такой невинный! Он как дар, который принесла природа. Порадуй меня, воробей! Прилети ко мне завтра;

реалистичная: воробей ищет пропитания. Он пры-

гает кругом, заглядывая под листья, ковыряя клювом ветки и прислушиваясь к возможной опасности;

точка зрения натуралиста: воробей быстр, но недостаточно. Налетает ястреб и захватывает добычу сильными когтями [8, с. 943].

Можно спорить о том, насколько точно переданы характерные черты того или иного направления в предлагаемых описаниях, но методическая востребованность такого сравнительного подхода, на наш взгляд, несомненно, присутствует. Авторы учебника прописывают конкретные стратегии, которые необходимы при чтении реалистических произведений. В их число входит сосредоточение внимания учащегося на конкретных деталях для получения информации о персонажах; на значении символов и их противоречивом содержании; на определении причин жизненной неудачи персонажа; на понимании правды жизни, представленной автором в тексте. Данные стратегии укладываются в короткий ряд таких понятий и заданий, как: предсказание, визуализация, выявление деталей для формирования общего впечатления от персонажа, вопросы к тексту, оценка прочитанного [8, с. 943]. Подобная номинация стратегий чтения, а также их привязанность к конкретному роду литературы – явление неожиданное (на взгляд отечественного методиста), в то же время аналогии, возникающие в современной российской методике, говорят о том, что наша школа на сегодняшний день может пойти вслед за западной методологией.

Анализ зарубежного учебника для российской аудитории логично сосредоточить на литературном материале, модели изучения которого хорошо известны отечественным методистам. Репрезентативным материалом для российской аудитории являются разделы, освещающие творчество русских классиков мирового масштаба, и, прежде всего, наследие Л.Н. Толстого. В учебнике два русских писателя XIX века изучаются текстуально: Л.Н. Толстой и Ф.М. Достоевский. В номере газеты «Гардиан», посвящённом столетию Л.Н. Толстого, писатель Люк Хардинг выражает своё отношение к гениальности Толстого, сопоставляя его с Достоевским: «Достоевский сосредотачивает своё внимание на болезненных проблемах, на темной стороне человеческой души. Толстой, напротив, защищает такие фундаментальные ценности, как любовь, дружба и семейные отношения. Он даёт положительные ответы на вопросы, которые задаёт человечество. В этом смысле он даёт больше надежды» [6]. Схожая оценка писательского гения Толстого представлена и в учебнике. Творчество Л.Н. Толстого изучается в шестом модуле учебника («Европейская литература XIX века»), где рассматривается *возникновение реализма как литературного направления*. В эту часть, помимо поздних рассказов Л. Н. Толстого, входит рассказ Ги де Мопассана «Верёвочка», который, по нашим наблюдениям, может стать предметом компаративного школьного анализа с рассказом А. П. Чехова «Смерть чиновника». Нелепая, неоправданная смерть главных персонажей связывается и у Чехова, и у Мопассана с неверной системой ценностей, заложенной в самих персонажах. Учебник построен по принципу, приближенному к хрестоматии: в разделе, посвящённом реализму, даётся полностью рассказ Ги де Мопассана «Верёвочка», рассказы Л.Н. Толстого «Чем люди живы?», «Много ли человеку земли нужно?»

В разделе по Л. Н. Толстому последовательно представлены:

- биография;
- рассказ «Много ли человеку земли нужно?» (1885);
- письмо Льва Толстого Н.А. Некрасову (18 ноября 1852 года), в котором он обвиняет Некрасова в несогласованной с ним правке романа «Детство», вышедшего без его ведома в «Современнике»;
- рассказ «Чем люди живы?» (1881);
- две записи из дневника Софьи Андреевны Толстой от 1866 года. Одна запись – о тщательном переписывании ею романа «Войну и мир», о переменах в ней самой по ходу переписывания текста, о том, как прислушивается к её суждениям Толстой. Вторая – о работе Толстого над сюжетом «Анны Карениной»;
- раздел под названием «Авторский стиль», в котором рассматривается различия стилистики Толстого в «Войне и мире» и в его поздних рассказах;
- авторский исследовательский проект (творческая работа учащихся).

Проект в данном случае – это задание по составлению фото-биографии Л. Н. Толстого, в которой отражались бы основные вехи его жизненного пути как великого писателя и как человека. Такое задание, безусловно, далеко от прямого размышления и погружения в толстовский текст. Исследуя в своих прошлых работах подходы к анализу текста в западной школе, мы не раз задавались вопросом: «Не растворяется ли [при подобном подходе] литература в визуальных искусствах и дизайне, уходя на практике в общий гуманитарный контекст? Эти вопросы встают сегодня и перед российской методикой» [2, с. 75]. Присутствует ли в учебнике эпопея «Война и мир»? Присутствует. Но как? О поэтике и содержании романа в учебнике дано семь строк. Цитируем: «“Война и мир” признана многими современными писателями величайшим романом в мире. Действие происходит с 1805 по 1820 год и повествует о пяти аристократических семьях во времена войны Наполеона против России. С огромным размахом романа и сотнями персонажей в “Войне и мире” есть всё – героизм и злодейство, история и философия, невинность и зрелость, батальные сцены и любовные истории. И всё это сплетено воедино в безупречном повествовательном стиле Толстого – как если бы жизнь писала сама себя, по словам одного критика» [8, с. 957]. Достаточную ли осведомлённость учащихся о «Войне и мире» обеспечивают эти семь строк? Ответ очевиден. В то же время мы далеки от мысли о том, что роман Л.Н. Толстого остаётся за пределами внимания американской методики: в США издаётся серия методических пособий «Supersummary», в которых объёмно разбираются вершинные произведения мировой классики. В руководстве из этой серии по «Войне и миру» содержится краткое текстовое содержание романа, анализ сюжета и персонажей, важные цитаты, основные темы, символы, мотивы, а также темы школьных эссе [9]. Заметим только, что это пособие не обязательно к использованию в школьном курсе изучения писателя.

Каким же текстам Л.Н. Толстого отдаётся предпочтение в анализируемом учебнике? Как уже было сказано выше, в нём текстуально изучаются два поздних рассказа писателя. Рассмотрим систему заданий и во-

просов по рассказу «Чем люди живы?». По сюжету семья бедного сапожника приютила странного бродягу, который оказался ангелом, наказанным богом за непослушание. В конце рассказа, пожив у Семёна и Матрёны, ангел сумел ответить на вопрос, так мучивший его – чем же люди живы? И мы все знаем ответ на этот вопрос: по Толстому мы живы любовью. Работа над рассказом представлена двумя рубриками: *найди связи со своей жизнью и фокус на чтении*. В первой рубрике учащимся предлагаются следующие вопросы и задания: Вы бы отдали свой последний доллар другу? Незнакомцу? Обсудите идею пожертвования со своими одноклассниками. Затем сформулируйте моральные принципы, которые люди могли бы использовать при принятии решений о пожертвованиях [8, с. 976]. Последний вопрос примечательный: в нём всё же слишком много *рацио*. Какими принципами мы руководствуемся, жертвуя? Конечно, состраданием. Принцип ли это? Нет. Это движение души. Здесь же авторы учебника предлагают опереться на разум.

Рассмотрим вторую рубрику – фокус на чтении, где «вступают в работу» стратегии чтения реалистических произведений. В качестве одной из стратегий рассматривается *предзнаменование*. Указывается, что предзнаменование – это использование писателем намёков или подсказок для того, чтобы предположить, что произойдёт позже. Предлагается читать и искать подсказки, которые предвещают то, что должно произойти. Интерактивное чтение предполагает также практику *прогнозирования*. Цитируем: «предсказывание того, что произойдёт дальше, поможет вам увидеть предзнаменование. Используйте свои знания о Л. Толстом, чтобы попытаться предсказать развитие сюжета» [8, с. 995]. Считаем объединение предзнаменования и предсказания в один ряд стратегий чтения неудачным, т.к. эти понятия имеют некоторые смысловые пересечения, и ученику будет трудно разделить данные категории.

В подрубрике *тетрадь читателя* представлена работа по творческой переработке текста Л. Н. Толстого: «в рассказе присутствуют странные события, которые не объясняются вплоть до конца истории. Когда вы, по мере чтения, столкнётесь с таким событием, сформулируйте вопрос к нему, а затем дайте краткое предсказание, которое могло бы ответить на ваш вопрос» [8, с. 976]. В качестве примера предлагается вопрос: «Кто этот незнакомец, который появляется в I-й части рассказа?» Далее следует записать собственное предсказание или возможное объяснение этого события.

Парадоксально, но учебник, не давая материала по текстуальному изучению романа «Война и мир», предлагает сопоставление стилистики романа и поздних рассказов писателя. Надо отметить, что в учебнике сложные вопросы стилистики, философии писателя оформляются простыми, неосложнёнными предложениями, возможно несколько схематизированными, но доходчивыми. Так, например, по проблеме контрастности стилей Толстого читаем следующий текст: «Стиль ранней художественной прозы Л.Н Толстого и его великих романов был назван насыщенным реализмом, потому что эти произведения так полно впитывают реальность жизни. Однако в своих более поздних произведениях он был озабочен, прежде всего, передачей ясного и простого морального послания» [8, с. 996].

Ниже в учебнике даются ключевые стилистические характеристики реалистических романов Толстого и его нравоучительных рассказов.

В реалистических произведениях Толстого главными считаются: беспристрастный или непредвзятый тон, в котором нет осуждения; яркая характеристика, раскрывающая сложные эмоции; тщательно подобранные детали для визуализации сцены, раскрытия эмоций или выражения мысли с абсолютной ясностью; плавное повествование, которое, кажется, течёт естественно.

Стиль нравоучительных рассказов опирается на чёткие сообщения или темы, которые передают моральную истину; простой, прямой выбор слов, который все могут понять; незамысловатые персонажи и сюжет, которые нравятся широкому кругу читателей. По коротким фрагментам из «Войны и мира» и рассказа «Чем люди живы» учащимся предлагается найти стилистические отличия романа и нравоучительных рассказов, а также найти элементы реалистической стилистики в данном нравоучительном рассказе. Из «Войны и мира» для этого предлагается лишь эпизод первого боя Николая Ростова: «Вот опять кричат что-то, и опять все побежали куда-то назад, и я бегу с ними, и вот она, вот она, смерть, надо мной, вокруг меня... Мгновение – и я никогда уже не увижу этого солнца, этой воды, этого ущелья...» [4, с. 51]. Из рассказа предлагается сцена, где ангел первый раз улыбнулся Матрёне в ответ на её милосердие к бродяге.

В учебнике системно используется рубрика «Практическое применение». Она опирается на три традиционных для западной методики процесса, присутствующих при анализе текста: *письмо, говорение и слушание*. Задание по тренингу письменной речи предполагает запись учащимися отрывка из «Чем люди живы?» в реалистическом стиле «Войны и мира». Говорение и слушание сосредоточено на следующих вопросах и заданиях: «Как вы думаете, каким образом Семён и Матрёна в свои более поздние годы могли описывать свою жизнь с ангелом Михаилом? Представьте, что вы – Матрёна или Семён и расскажите свою историю, используя стиль оригинального текста рассказа Толстого или стиль его реалистических романов» [8, с. 996]. Таким образом, работа над стилистикой писателя основывается на разнообразных и трудоёмких заданиях, связанных с письмом, слушанием и говорением; в то же время существенной ошибкой этой методологии можно считать крайний недостаток самого текста толстовской эпопеи, несмотря на то, что учебник выстроен по принципу хрестоматии. В целом творчество Л.Н. Толстого представлено в учебнике как «иллюстрация» к развитию реализма в литературе. В пособии текстуально изучаются компактные прозаические тексты писателя; значимая часть методологии изучения русского классика фокусируется на стратегиях чтения реалистических произведений, включающих такие составляющие как предсказание, визуализация, связь с личным опытом читателя.

Завершая анализ общей структуры учебника и традицию представления в нём объёмных монографических тем (в нашем случае это – творчество Л. Н. Толстого), следует обозначить ряд ключевых методологических установок пособия, которые выявляют особенности национальной методики обучения литера-

туре. К ним относятся:

- константное применение культурологического принципа при изложении материала. При описании того или иного периода развития литературы авторы учебника представляют широкие социологические, технологические, и общекультурные обоснования;
- системное использование принципа визуализации содержания: книга насыщена живописными и графическими иллюстрациями, в частности в разделе о Л. Н. Толстом используются картины М. Шагала, Н. Гончаровой, И. Левитана;
- включение в процесс знакомства с судьбой пи-

сателя его личных писем, выдержек из дневников, отдельных документальных свидетельств;

- знакомство с творчеством писателей-классиков на основе произведений малых жанров. Крупная романная форма остаётся «за кадром»;
- учебник строится по принципу хрестоматии: изучаемые текстуально произведения даются без фрагментации, целиком;
- художественные вершинные тексты трансформируются в учебнике в средство социального становления учащегося, с сохранением, прежде всего, коммуникативной доминанты при изучении классики.

Библиографический список

1. *Гетманская Е. В.* Литература в старших классах: англосаксонская модель // Проблемы изучения литературы в современном информационно-образовательном пространстве. XXII Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 21–22 марта 2014 года. – Москва: Издательство «Экон-Информ», 2015. С. 58–63.
2. *Гетманская Е. В.* Литературное образование в контексте STEAM-подхода (по материалам западных исследований) // Литература в школе. 2020. № 6. С. 64–76.
3. *Гетманская Е. В.* Мультимодальная среда и технологии соавторства в западной школе // Современная методика преподавания литературы: стратегии развития. XXIV Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 24–25 марта 2016 года. – Москва: Издательство «Экон-Информ», 2017. С. 23–27.
4. *Толстой Л. Н.* Полн. собр. соч. в 90 тт. М.: «Художественная литература», 1937. Т.1, 504 с.
5. *Cracraft J.* Two Shining Souls: Jane Addams, Leo Tolstoy, and the Quest for Global Peace. – Lanham: Lexington, 2012. 179 pp.
6. *Harding L.* Leo Tolstoy: The Last Station // The Guardian. 2010. Jan.06. [Electronic resource]: – URL: <https://www.theguardian.com/books/2010/jan/06/leo-tolstoy-the-last-station> (date of request: 15.06.2022).
7. Stanford Encyclopedia of Philosophy [Electronic resource]. – URL: <https://plato.stanford.edu/entries/realism/> (date of request: 15.06.2022).
8. Student Edition World Literature. 1st Edition. McDougal Littell Literature. - Illinois, Boston, Dallas, 2008. 1616 p.
9. Super Summary. Literature Guide. War and Peace. Leo Tolstoy [Electronic resource]. – URL: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/War-and-Peace-Literature-Guide-7975101?st=e8856f949eb1c64acf1c53f5edbdd9fe> (date of request: 15.06.2022).

References

1. *Getmanskaya E.V.* Literature in high school: the Anglo-Saxon model // Problems of studying literature in the modern information and educational space. XXII Golubkov Readings: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Moscow, March 21–22, 2014. Moscow: Ekon-Inform Publishing House, 2015. Pp. 58–63.
2. *Getmanskaya E.V.* Literary education in the context of the STEAM approach (based on Western studies) // Literature at school. 2020. No. 6. Pp. 64–76.
3. *Getmanskaya E.V.* Multimodal environment and co-authorship technologies in the Western school // Modern methods of teaching literature: development strategies. XXIV Golubkov Readings: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Moscow, March 24–25, 2016. Moscow: Ekon-Inform Publishing House, 2017. Pp. 23–27.
4. *Tolstoy L.N.* Full. coll. op. in 90 vols. M.: "Fiction", 1937. Vol. 1, 504 p.
5. *Cracraft J.* Two Shining Souls: Jane Addams, Leo Tolstoy, and the Quest for Global Peace. Lanham: Lexington, 2012. 179 p.
6. *Harding L.* Leo Tolstoy: The Last Station // The Guardian. 2010.Jan.06. [Electronic resource]: – URL: <https://www.theguardian.com/books/2010/jan/06/leo-tolstoy-the-last-station> (date of request: 06/15/2022).
7. Stanford Encyclopedia of Philosophy [Electronic resource]. – URL: <https://plato.stanford.edu/entries/realism/> (date of request: 06/15/2022).
8. Student Edition World Literature. 1st edition. McDougal Littell Literature. - Illinois, Boston, Dallas, 2008. 1616 p.
9. Super Summary. literature guide. War and Peace. Leo Tolstoy [Electronic resource]. – URL: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/War-and-Peace-Literature-Guide-7975101?st=e8856f949eb1c64acf1c53f5edbdd9fe> (date of request: 06/15/2022).

УДК 378:799.31:351.74

UDC 378:799.31:351.74

ДУРНЕВ А.И.

заместитель начальника кафедры, кафедра огневой подготовки и деятельности ОВД в особых условиях, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова
E-mail: opidovdvou@mail.ru

DURNEV A.I.

Deputy Head of the Department, Department of Fire Training and Activities of the Department of Internal Affairs in Special Conditions, Orel Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. V. Lukyanov
E-mail: opidovdvou@mail.ru

**ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ
ПРАВОВЫМ ОСНОВАМ ПРИМЕНЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ**

**EFFECTIVE METHODS OF TEACHING THE LEGAL BASIS FOR THE USE OF FIREARMS
AT THE SHOOTING TRAINING CADETS OF THE MIA OF RUSSIA**

В статье обосновывается необходимость повышения эффективности изучения правовых основ, регламентирующих использование огнестрельного оружия сотрудниками правоохранительных органов, для успешного формирования профессиональных компетенций курсантов вузов МВД. Обобщается педагогический опыт преподавателей кафедры огневой подготовки и деятельности ОВД в особых условиях Орловского юридического института им. В.В. Лукьянова, формулируются рекомендации по использованию в процессе обучения проблемных и ситуативных методов.

Ключевые слова: огневая подготовка, правовые основы использования огнестрельного оружия, курсанты вузов МВД России, проблемный и ситуативный методы обучения.

The article substantiates the need to improve the efficiency of studying the legal framework governing the use of firearms by law enforcement officers in order to successfully form the professional competencies of police cadets. The pedagogical experience of the shooting training department at the Oryol Law Institute named after V.V. Lukyanov, recommendations are formulated on the use of problematic and situational methods in the learning process.

Keywords: shooting training, legal basis for the use of firearms, cadets of higher education institutions of the MIA of Russia, problematic and situational teaching methods.

В Наставлении по организации огневой подготовки сотрудников органов внутренних дел в качестве первого блока теоретического раздела подготовки определено изучение правовых основ, регламентирующих применение сотрудниками полиции огнестрельного оружия [4], что подчеркивает важность данного блока для формирования их профессиональных компетенций. Выполнение будущими полицейскими служебных обязанностей по обеспечению охраны правопорядка и общественной безопасности связано с потенциальной возможностью применения огнестрельного оружия вследствие высокой угрозы нападения и агрессии со стороны преступников. Обладая значительной поражающей способностью, оружие является предметом повышенной опасности и требует аккуратного и внимательного обращения с ним. Результаты современных исследований подтверждают, что ряд чрезвычайных ситуаций при его использовании связан не только с нарушением мер безопасности, но и с незнанием элементарных правовых основ его применения [3], что предопределяет актуальность выбранной для исследования темы.

Официальные статистические данные о применении сотрудниками органов внутренних дел огнестрельного оружия при выполнении служебных обязанностей в открытом доступе практически отсутствуют. Отдельные попытки устранить информационный дефицит в данной сфере предпринимаются учеными. Так, по результатам исследования А.Р. Косиковского, Д.В. Литвина и

Т.С. Купавцева, выполненного по материалам служебных проверок по фактам применения огнестрельного оружия полицейскими в регионах, выявлено, что чаще всего к такой практике прибегают сотрудники дорожно-патрульной службы (49% всех случаев), патрульно-постовой службы (15%), участковые уполномоченные полиции (15%), а также сотрудники уголовного розыска (14%). Оружие используется сотрудниками ДПС для повреждения транспортного средства для его остановки (47% всех случаев использования оружия сотрудниками ДПС), для производства предупредительного выстрела в безопасном направлении (35% всех случаев с участием сотрудников ДПС и 39% всех случаев с участием сотрудников уголовного розыска), для самозащиты или защиты третьих лиц от угрозы применения опасного для здоровья и жизни насилия (31% всех случаев применения оружия сотрудниками патрульно-постовой службы, 18% – сотрудниками уголовного розыска). Чаще всего оружие применяется сотрудниками при стрельбе с расстояния 21–30 м. до объекта, что связано с наиболее распространенными целями его использования – остановкой транспортного средства или производством предупредительного выстрела. Показательно, что в каждом пятом случае стрельба велась сотрудниками со стажем работы не более 5 лет [1], что повышает актуальность совершенствования педагогического процесса по обучению курсантов вузов правовым основам применения огнестрельного оружия.

Способность и готовность будущих полицейских правомерно применять огнестрельное оружие отражена в требованиях к результатам подготовки выпускников вузов МВД России. Так, профессиональная компетенция ПК-18 для специальности 45.05.02 «Правоохранительная деятельность (уровень специалитета)» отражает способность к законодательно обоснованному использованию табельного оружия, а профессиональная компетенция ПК-23 – способность решать профессиональные и служебные задачи в экстремальных условиях, обеспечивая личную и общественную безопасность [5]. Очевидно, что рассмотренные компетенции отличаются от навыков использования стрелкового оружия, например, у спортсменов-стрелков, что подчеркивается формулировками, отражающими характер использования оружия («правомерное и эффективное»), а также правовую детерминированность целей использования («обеспечивать безопасность граждан и личную безопасность»).

Перечень установленных законодательством ситуаций, в которых сотрудник органов внутренних дел имеет право на применение огнестрельного оружия, является закрытым. Отдельно устанавливаются случаи, когда применение оружия запрещено [6].

Традиционно правовые основы изучаются в начале курса огневой подготовки в рамках теоретического раздела, а затем акцент в образовательном процессе смещается на формирование у курсантов вузов МВД России практических навыков применения огнестрельного оружия.

Такой подход представляется нам непоследовательным и недостаточно эффективным в контексте требований образовательного стандарта, в связи с чем

предлагается внедрить поэтапное обучение данной теме на протяжении курса огневой подготовки в соответствии с таблицей 1.

На первом этапе наряду с лекцией как традиционной формой организации обучения в вузе МВД России предусмотрена самостоятельная работа курсантов с тестовыми заданиями, решение которых осуществляется на основе поиска ими необходимой информации в нормативных правовых актах, регламентирующих право на применение оружия сотрудниками полиции. Еще один вид тестовых заданий содержательно формулируется как упрощенное отражение типовых ситуаций оперативно-служебной деятельности. Для их решения необходимо проанализировать описываемую ситуацию на предмет характера и степени опасности действий правонарушителя, а затем указать норму права, которая регламентирует порядок применения огнестрельного оружия или соответствующий запрет со ссылкой на Федеральный закон «О полиции» с указанием конкретного пункта, части и статьи.

На втором этапе изучения правовых основ используются ситуативные задания для поиска курсантами вуза МВД, обучающимися огневой подготовке, оптимальных решений для решения профессиональных задач. Для обеспечения наглядности рекомендуется успешно апробированный В.Г. Лупырем [2] комплект настольных картонных фигур на подставке, что позволяет упрощенно моделировать различные связанные с потенциальным применением огнестрельного оружия ситуации. Сложность и разнообразие диапазона задач способствуют развитию у курсантов качеств, связанных с быстрым анализом обстоятельств и принятием оптимального ре-

Таблица 1.

Поэтапное обучение курсантов вузов МВД России правовым основам применения и использования огнестрельного оружия в теоретическом разделе огневой подготовки

Содержание темы	Методика проведения занятий	Методика диагностики	Формируемые профессиональные компетенции (в соответствии с требованиями к результатам подготовки по специальности 45.05.02 «Правоохранительная деятельность (уровень специалитета)»)
Начальный этап			
Тема 1. Правовое регулирование применения огнестрельного оружия сотрудниками полиции	Повествовательное изложение и объяснение материала (лекция), самостоятельная работа курсантов с нормативными правовыми актами	Устный опрос, тестовые задания	ПК-2 «Способность действовать и принимать решения в точном соответствии с законодательством РФ»
Базовый этап			
Тема 2. Случаи и условия реализации сотрудником полиции права на применение огнестрельного оружия	Повествовательное изложение и объяснение материала (лекция), проблемно-ориентированное обучение, ситуационные задачи	Тестовые задания	ПК-2, ПК-18 «Способность ... правомерно и эффективно применять и использовать табельное огнестрельное оружие», ПК-23 «Способность выполнять профессиональные задачи в чрезвычайных обстоятельствах, ... обеспечивать личную и общественную безопасность»
Заключительный этап			
Тема 3. Пределы применения сотрудниками полиции огнестрельного оружия, ответственность за неправомерное применение огнестрельного оружия	Повествовательное изложение и объяснение материала (лекция), проблемно-ориентированное обучение, ситуационные задачи	Тестовые задания	ПК-2, ПК-18, ПК-23, «ПК-7 «Способность выполнять должностные обязанности по охране правопорядка...», ПК-12 «Способность организовывать и осуществлять розыск лиц», ПК-15 «Способность осуществлять профилактику, предупреждение преступлений и иных правонарушений...»

шения по использованию оружия. Правовые основы, зафиксированные в законодательстве, при таком подходе запоминаются не в виде формальных текстовых формулировок, а посредством механизмов памяти, основанных на визуальном, аудиальном и кинестетическом восприятии.

На данном этапе ситуационные задачи разрабатываются по конкретным случаям и самими обучающимися. По конкретной норме закона курсант самостоятельно выбирает и расставляет необходимые настольные фигуры, моделируя ситуацию и предлагая ее решение. Если обучающийся успешно справляется с таким заданием, преподаватель усложняет его путем изменения дистанций между участниками, введением других фигур, дополнением окружающих условий.

На третьем этапе курсанты самостоятельно моделируют проблемные задания, анализируют условия профессиональной деятельности и ситуации в рамках практических заданий по развитию навыков применения огнестрельного оружия. На данном этапе ситуационные задания становятся проблемно-ориентированными, нестандартными и отрабатываются на практических занятиях. Сформированные на предыдущих этапах знания, навыки и умения применяются курсантами для оценки моделируемой ситуации в условиях, максимально приближенных к реальным, в частности, на стрелковом полигоне с использованием имитационных мишеней или возможностей современных стрелковых тренажеров («Витязь», «Рубин» с видеопроекционным оборудованием. Применение в практическом занятии имитационных мишеней позволяет организовать панорамное восприятие проблемной ситуации для объективной оценки ситуации. Курсант анализирует обстановку и обстоятельства, принимает и обосновывает решения о возможности или невозможности применения огнестрельного оружия с учетом установленных зако-

нотательных запретов. После производства выстрела фиксируется область попадания и оценивается степень нанесенного правонарушителю ущерба в контексте требований к его минимизации с одновременным обеспечением решения оперативно-служебной задачи.

Таким образом, использование проблемного метода обучения и ситуативных заданий при изучении правовых основ применения огнестрельного оружия на занятиях по огневой подготовке способствует не только развитию аналитических способностей, принятию правомерных решений, но и развивает чувство уверенности в себе, обоснованности своих действий при решении в будущем задач профессиональной и служебной деятельности. Неоднократная проработка в ситуационных задачах типовых ситуаций, связанных с применением огнестрельного оружия, направлена на доведение до автоматизма у обучающихся процесса принятия решения в стандартных ситуациях, смоделированных на основе изучения обстоятельств и фактов применения огнестрельного оружия сотрудниками органов внутренних дел.

Поэтапная работа по изучению правовых основ применения огнестрельного оружия обеспечивает в образовательном процессе последовательность освоения теоретических знаний, формирования базовых навыков и умений в тренинговом формате и на завершающем этапе – формирования соответствующих профессиональных компетенций как комплексных новообразований при решении максимально приближенных к профессиональной практике проблемно-ориентированных, в том числе и нестандартных задач. Для наглядности обучения используются комплекты картонных настольных фигур, имитационное оборудование «специальные мишени», а также возможности современных стрелковых тренажеров.

Библиографический список

1. *Косиковский А.Р., Литвин Д.В., Кунавцев Т.С.* Практика применения огнестрельного оружия сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации. М.: Академия управления МВД России, 2021. 60 с.
2. *Лупырь В.Г.* Разработка технологии обучения курсантов МВД России правовым основам применения огнестрельного оружия // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. №4. С. 82-88.
3. *Попов С.В., Петров В.В., Зеленский А.В.* Огневая подготовка: теоретический раздел: учебно-методическое пособие. Луганск: Луганская академия внутренних дел им. Э.А. Дидоренко, 2018. 56 с.
4. Приказ МВД России № 880 от 23.11.2017 г. «Об утверждении Наставления по организации огневой подготовки в органах внутренних дел РФ» [электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71888290/> (дата обращения: 15.04.2022 г.).
5. Приказ Минобрнауки России №1424 от 16.11.2016 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность (уровень специалитета)» [электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/400502.pdf> (дата обращения: 12.04.2022 г.).
6. Федеральный закон №3-ФЗ от 7.02.2011 г. «О полиции» // Собрание законодательства РФ. 14.02.2011. № 7. Ст. 900.

References

1. *Kosikovskiy A.R., Litvin D.V., Kupavtsev T.S.* The practice of using firearms by employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation. M.: Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2021. 60 p.
2. *Lupyry V.G.* Development of technology for teaching cadets of the Ministry of Internal Affairs of Russia the legal basis for the use of firearms // Psychopedagogy in law enforcement agencies. 2017. No. 4. pp. 82-88.
3. *Popov S.V., Petrov V.V., Zelensky A.V.* Fire training: theoretical section: teaching aid. Lugansk: Luhansk Academy of Internal Affairs named after E.A. Didorenko, 2018. 56 p.
4. Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia No. 880 dated November 23, 2017 “On approval of the Manual on the organization of fire training in the internal affairs bodies of the Russian Federation” [electronic resource]. URL: <https://base.garant.ru/71888290/> (date of access: 04/15/2022).
5. Order of the Ministry of Education and Science of Russia No. 1424 dated November 16, 2016 “On approval of the federal state educational standard of higher education in the specialty 40.05.02 Law enforcement (specialist level)” [electronic resource]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/400502.pdf> (date of access: 04/12/2022).
6. Federal Law No. 3-FZ of February 7, 2011 “The Police” // Collected Legislation of the Russian Federation. 14.02.2011. No. 7. Art. 900.

УДК 159.9

UDC 159.9

ЖАРКИХ Н.Г.

кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии и акмеологии, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева

E-mail: natalya_zharkih@list.ru

КОСТЫРЯ С.С.

кандидат психологических наук, доцент, ГБОУ ВО МО «Технологический университет дважды Героя Советского Союза, летчика-космонавта А.А. Леонова»

E-mail: skostyrya@ut-mo.com

ZHARKIH N.G.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Social Psychology and Acmeology, Orel State University

E-mail: natalya_zharkih@list.ru

KOSTYRYA S.S.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Humanitarian and Social Disciplines, State Budgetary Educational Institution of Higher Education of the Moscow Region «Technological University named after twice Hero of the Soviet Union, Pilot-Cosmonaut A.A. Leonov»

E-mail: skostyrya@ut-mo.com

ПРОБЛЕМА ОТБОРОЧНОГО КОНКУРСА АБИТУРИЕНТОВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

THE PROBLEM OF THE SELECTION COMPETITION OF APPLICANTS IN THE MODERN EDUCATION SYSTEM

Со времени распада Советского союза и созданной структуры подготовки высококвалифицированных кадров ушло уже не одно поколение выпускников, подготовленных и направленных по распределению государства в трудовые коллективы по всем уголкам нашей обширной страны. Целевое обучение в современной системе образования – это попытка восполнить пробелы, связанные с недостатком кадров в важных областях производства, науки и сфере услуг. В данной статье осуществляется попытка разобраться, почему целевой набор не пользуется большим спросом среди абитуриентов в настоящее время. Второй вопрос, который обсуждается в статье – причины неэффективности целевого обучения, то, как осуществляется отбор абитуриентов на целевое обучение и какие шаги необходимо предпринять для оптимизации подготовки будущих специалистов обучающихся по договорам о целевом обучении с предприятием-работодателем.

Ключевые слова: карта эмпатии, система отбора абитуриентов для заключения договора о целевом обучении, готовность к профессиональной деятельности.

Since the collapse of the Soviet Union and the established structure for the training of highly qualified personnel, more than one generation of graduates has left, trained and sent by the distribution of the state to labor collectives in all corners of our vast country. Targeted training in the modern education system is an attempt to fill the gaps associated with a shortage of personnel in important areas of production, science and services. This article attempts to understand why the target set is not in great demand among applicants at the present time. The second question discussed in the article is the reasons for the inefficiency of targeted training, how applicants are selected for targeted training and what steps need to be taken to optimize the training of future specialists studying under targeted training agreements with an employer.

Keywords: Empathy Map, the system of selection of applicants for the conclusion of a contract on targeted training, readiness for professional activity.

Работодатель, который заинтересован в развитии и устойчивости своего предприятия, заранее прогнозирует потребность в вакантных местах, будущий сотрудник заблаговременно понимает, где и кем он будет работать, его не пугает процесс поиска работы и профессионального самоопределения, так сложно дающийся большинству выпускников. На примере целевого обучения Вуз получает заполненное оплачиваемое место. Но, вместе с тем, возникает множество противоречий на каждом этапе реализации этой программы. И начинаются они уже на этапе определения – вступать ли вообще в такую программу, и если вступать, то по каким критериям выбрать работодателя и будущую профессию? А со стороны работодателя встает не менее важный вопрос – насколько будет компетентен этот абитуриент через 4 года или 5,5 лет обучения? Насколько поменяется его мотивация, ведь ее структура достаточно динамичная. Освоит ли бу-

дущий студент всю программу в достаточной мере для дальнейшей плодотворной работы. И конечно же, немаловажный критерий – обеспечение необходимой вакансии через 4 года – достаточно длительный прогноз. Еще один вопрос: будет ли выполнять обязательства по договору после обучения выпускник, так как есть возможности с малыми потерями (относительно небольшой штраф-компенсация) для самого выпускника не выполнять их, при условии устройства его на работу в другую организацию с более высокой заработной платой.

Сейчас в рамках целевой квоты идет подготовка специалистов по медицинским специальностям, инженеров и геологов, специалистов силовых структур, оборонно-промышленного комплекса и т.д. Основная идея целевого приема заключается в том, чтобы закрыть потребность в кадрах в тех направлениях, где спрос абитуриентов стабильно не высок.

Процесс отбора со стороны работодателя заключается в следующих этапах:

Определение потребности в специалистах с перспективой на 5-10 лет вперед.

Проведение профориентационной работы в рамках своей компетенции: участие в Днях открытых дверей, организация экскурсий и лекций для старшеклассников, просветительская деятельность среди населения, проведение профильных олимпиад и конкурсов и др.

Проведение конкурсного отбора среди полученных заявок от кандидатов на заключение договоров о целевом обучении.

Непосредственно заключение договора и отслеживание процесса приемной кампании в вузе.

Определением потребности, как правило, занимается сразу несколько структур – аккумулируются запросы по потребности из структурных подразделений, анализируется во временном разрезе отделом, занимающимся комплектованием (например, делают выборку специалистов предпенсионного и пенсионного возрастов).

Работа по профориентации в основном нацелена на ознакомление потенциальных сотрудников с основными направлениями деятельности предприятия, ценностными ориентациями, потребностью в определенном виде специалистов, а также всеми предоставляемыми гарантиями. Некоторые крупные организации в своей структуре имеют подразделения, занимающиеся данным направлением деятельности, разрабатывают собственные олимпиады, тематические лагерные смены и т.д. для привлечения наиболее активных и перспективных обучающихся. На большинстве же предприятий эту функцию выполняет один сотрудник, в функционал которого входят также иные, не менее важные задачи.

Конкурсный отбор в подобных структурах заключается в анализе данных анкет, оценивании баллов ЕГЭ и иных профильных достижений, а также собеседовании, носящем, как правило, разъяснительный характер о регулировании будущих правовых отношений. Изучение психологического портрета кандидата, выявление его мотивации не проводится как минимум по двум причинам: во-первых, отсутствие в штатном расписании должности профильного специалиста – психолога, во-вторых, объем времени и трудозатрат одного специалиста на проведение полномасштабного психологического исследования.

Как показывает практика, основной объем заявок и вопросов от кандидатов приходит в момент получения абитуриентами результатов ЕГЭ, когда выпускники школ и их родители оценивают полученные баллы как недостаточные для поступления в рамках бюджета, как следствие пытаются обезопаситься наличием «запасного» варианта на поступление. В этой связи отбор кандидатов на заключение договора о целевом обучении усложняется, т.к. необходимо определить мотивацию на поступление в вуз и реальную готовность на дальнейшее трудоустройство на предприятии-заказчик.

В этой связи, рассмотрим основные типы мотивации абитуриентов:

Предрешенная мотивация – строится на основании мнений родителей, родственников, других значимых взрослых. Ярким примером является традиция поддержания семейных династий, в которых профессия становится не только функционалом, выполняемым на

работе, но и общесемейной ценностью, стержнем. В этом случае профессиональное становление начинается с самого детства и проходит в особых условиях постоянного погружения. Однако, в этой ситуации абитуриент не принимает на себя ответственность за сделанный выбор.

Мотивация с ориентацией на сверстников – выбор направления обучения «за компанию» со значимым ровесником, другом или по влюбленности.

Прагматическая (престижная) мотивация – ориентация на престижный вуз, высокооплачиваемую работу, «топовую» должность.

Мотивация с ориентацией на успех – выбор заведомо успешного вида деятельности с учетом собственных способностей и интересов.

Мотивация избегания неудач – поиск наиболее «простой» и «доступной» профессии, в которой заведомо не предусмотрены какие-либо противоречия (по мнению субъекта, сложившемуся благодаря стереотипным мнению ближайшего окружения).

Мотивация деятельностная – внутренний тип мотивации, ориентированный на склонности и предпочтения к определенному виду деятельности, склонность к тем или иным учебным предметам или внеклассной деятельности.

Таким образом, если абитуриентом и его родителями при заключении договора о целевом обучении движет прагматическая мотивация, а именно ориентация на престижный вуз (например МАИ или МГТУ им. Н.Э. Баумана) или получение «топовой должности», то такие выпускники в большей степени будут искать варианты отказа от трудоустройства по окончании обучения в связи с тем, что первые три-четыре года молодые специалисты после окончания вуза будут находиться на начальном уровне своего профессионального становления и иметь соответствующий уровень заработной платы.

Студент с предрешенной мотивацией зачастую перекладывает ответственность за сделанный выбор на других. Выпускники с таким типом мотивации, как правило, после обучения следуют по траектории меньшего сопротивления, выбирают «принятие» ситуации, трудоустраиваются и выполняют свои должностные обязанности, но без особого рвения и желания развиваться в выбранном направлении. Второй вариант развития – это трансформация мотивационной сферы на этапе обучения, дальнейший отказ навязанного извне решения.

Наиболее предпочтительным для работодателя конечно же будет являться абитуриент, в будущем – сотрудник, с деятельностной мотивацией, который готов развиваться в интересном для него направлении. Как часто говорят кадровики – «чтобы глаза горели». Но, к сожалению, специалистов с таким типом мотивации, во-первых, достаточно сложно найти, а во-вторых, как показывает практика, нелегко удержать. Ради таких специалистов «топовые» компании (например Google) внедряют целые системы мотивации и поддержки узкопрофильных специалистов, готовы им предлагать высокую оплату труда, обеспечивать комнатами отдыха и приятными бонусами. Но, как ни странно, и такого сотрудника переманивают другие кадровые агентства и компании, предлагающие интересные прорывные проекты.

Тип мотивации, лежащий в основе выбора профессии, формируется в зависимости от уровня погруженности школьника и студента в данную сферу. Профессиональное самоопределение обучающихся старших классов требует более подробного рассмотрения. На этом этапе стоит обращать особое внимание на создание объективной профессиональной картины мира и широты возможностей. Эта задача стоит не только перед семьей и школой, но и образовательными организациями среднего и высшего уровней образования, а также самими потенциальными работодателями.

Общеобразовательная школа в свою деятельность включает систему сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, состоящую из трех блоков: профессиональное просвещение, диагностика и консультирование. Профессиональное просвещение заключается в информировании обучающихся и их родителей о широком спектре мира профессий, о возможных профилях обучения с учетом различных сфер профессиональной деятельности. В рамках проводимой в школе диагностики профессиональных предпочтений специалисты выявляют склонности и возможности учащихся, их личностные качества и черты характера, профессиональные намерения и предпочтения. На данном этапе как правило используется классическая классификация профессий по Климову Е.А. (человек – живая природа, человек – техника, человек – человек, человек – знаковая система, человек – художественный образ). Обсуждение результатов диагностики, сопоставление с потребностями и интересами, задание определенного вектора дальнейшего профессионального самоопределения происходит в процессе консультирования. Однако, следует отметить, что редкий школьный учитель или психолог обладает достаточным уровнем квалификации для решения этой системной многоуровневой задачи. Проведение группового тестирования и его интерпретация может дать лишь общее представление о природе интересов и мотивации исследуемого. В том числе по этой причине все большую популярность приобретают центры профориентации, специализирующиеся в областях психодиагностики и консультирования. Специалисты таких центров активно используют современную разработку экспертной командой «Сколково», которая называется «Атлас новых профессий». В Атласе обозначены как новые профессии, появление которых связано со стремительным развитием информационных технологий, так и постепенно устаревающие, по мнению авторов, профессии. Так, к ним относятся: бухгалтер, испытатель, библиотекарь, юристконсульт, нотариус, аналитик, логист, диагност, диспетчер, переводчик и др. Кроме того, авторы выделают надпрофессиональные навыки, позволяющие независимо от объекта труда быть высококвалифицированным специалистом, т.е. те навыки, которые необходимо развивать каждому из нас, а именно: мультиязычность и мультикультурность, программирование ИТ-решений, умение работать в коллективе, навыки межотраслевой коммуникации, системное мышление, клиентоориентированность, бережливое производство, экологическое мышление, умение управлять проектами и процессами, работать в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий задач, способность к художественному творчеству и развитый эстетический вкус [6, с. 15].

Итак, школьные годы рано или поздно заканчиваются. И чем ближе эта веха в жизни человека, тем более чувствуется беспокойство его ближайшего окружения и его ощущения ответственности за выбор дальнейшего пути обучения. В современном обществе долгие годы рассматривалась единственно возможная ситуация успеха – поступление в высшее учебное заведение после школы. Любые другие варианты для большинства не рассматриваются. И причина не только в престижности высшего образования, а рассмотрение его как единственно адекватного варианта. В 2012 году в России стартовало лонгитюдное исследование «Траектории в образовании и профессии», проводимое Центром культурсоциологии и антропологии образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» [7]. В ходе данного исследования было выявлено, что многие школьники, выбирающие траекторию «11 класс – вуз» (иначе «академический трек») довольно редко изначально целеустремлены в своем профессиональном выборе. Многие ориентируются на свои школьные оценки по предметам, и выбирают социально-принятую норму – сдать ЕГЭ по данным предметам и затем искать вузы и специальности, соответствующие полученной сумме баллов. Вместе с тем, исследователи делают вывод, что подростки из семей с низким социально-экономическим статусом чаще поступают в колледжи или второсортные вузы, а дети обеспеченных и образованных родителей – в топовые вузы.

В период обучения в колледже или вузе процесс профессионального самоопределения становится более осознанным за счет погружения в профессию. Основная адаптация происходит в большей степени на этапе практической подготовки уже в рамках образовательного процесса. Как отмечает А.К. Маркова [4, с. 308], на этапе адаптации происходит не только мобилизация всех знаний для их практического применения, но и происходит адаптация всей системы: физическая адаптация на уровне организма, психологическая адаптация на уровне индивида, социальная адаптация личности и профессиональная адаптация субъекта труда. В ходе адаптации индивид приспосабливается к новой социальной профессиональной общности и усваивает ее нормы и правила. В случае, если он не готов (недостаточный уровень мотивации) приспосабливаться к новым нормам, или когда он привносит новый профессиональный уровень, стремление к поиску нового и, в силу характера и личностных особенностей, работник не может приспосабливаться к более низким, по его мнению, нормам, это может приводить к неудовлетворенности и, как следствие, текучести кадров.

Значимой для создания объективной профессиональной картины мира является профориентационная (в большей степени просветительская) работа, проводимая работодателями как на уровне общества в целом, так и отдельных кандидатов. Так, среди практических инструментов, используемых в настоящее время различными организациями-работодателями, можно перечислить следующие: информирование обучающихся и их родителей на базе образовательных организаций в рамках просветительской деятельности, проведение экскурсий и дней открытых дверей на базе самих предприятий, проведение стажировок, создание и рас-

пространение рекламной брендированной продукции, проведение лекций и мастер-классов для школьников и студентов, тестирование на определение профессиональных компетенций и т.д. Кроме того, особое внимание стоит уделять популяризации значимых и редких профессий и специальностей, востребованных на рынке труда.

Можно заметить, что чаще всего профориентационная работа имеет маркетинговые цели, в связи с чем, чаще привлекает абитуриентов с мотивацией на успех. Конечно, как мы выше отмечали, мотивация является динамической системой и она может измениться в процессе обучения. Но ориентация на успех в этом случае, может приводить к разочарованию в процессе обучения и профессии. Чтобы избежать этого, необходимо собрать максимальное количество информации о современном абитуриенте. Для этого очень подходит «Карта эмпатии» (Рис.1)

Карта эмпатии - это метод, с помощью которого можно раскрыть потребности целевой аудитории. В процессе обучения мы используем этот прием построения карты на этапе исследования пользователя из студенческих проектов (например, профориентационный проект). Карту эмпатии можно построить в сервисе app.mural.ly.

Составление карты эмпатии поможет раскрыть потребности целевой аудитории проекта. Карта состоит из 4-6 блоков. В классической версии информация, гипотезы о том, что из себя представляет потенциальный потребитель разрабатываемого решения, заносятся в блоки: «Думает и чувствует», «Слышит», «Видит», «Говорит и делает». Однако, удобнее добавлять также блоки «Боли» и «Достижения» [1; с. 49].

С помощью анализа блока «Думает и чувствует»

можно понять чувства абитуриента. Блоки «Слышит», «Видит» дают информацию о возможных каналах продвижения к абитуриенту информационных сообщений о будущем поступлении и обучении, Блок «Говорит и делает» позволит составить само информационное сообщение на языке абитуриента и затронув его интересы. Блоки «Боль» и «Достижения» открывают дополнительные возможности по доработке функционала «продукта».

К карте эмпатии полезно применить метод оживления, который называется «Персона-модель» или «Собирательный персонаж». Выписываются наиболее типичные цитаты потребителей (в нашем случае, абитуриенты). Обязательно придумывается имя и, возможно, биография, дополнив персону описательными артефактами и фотографией (рисунком). Этот метод позволяет синтезировать наблюдения в единый портрет (демографические данные, привычки, источники мотивации).

Можно использовать реальное фото респондента, с которым вы беседовали (если, конечно, он дает на это согласие). Эти методы позволяют адресно вести профориентацию и приемную кампанию.

В последние годы исследования показывают неравномерность профессиональных предпочтений старшеклассников. «Было выявлено, что в качестве наиболее привлекательных выступают профессии типа «человек – человек», а наименее привлекательных – профессии технической и производственной области. В беседе со старшеклассниками в процессе диагностического исследования установлено также, что большинство из них в выборе будущей профессии не проявляет должной самостоятельности вследствие недостаточной информированности, опирается на мнение родителей, их жизненный опыт» [2, с. 133]. Поэтому необходи-

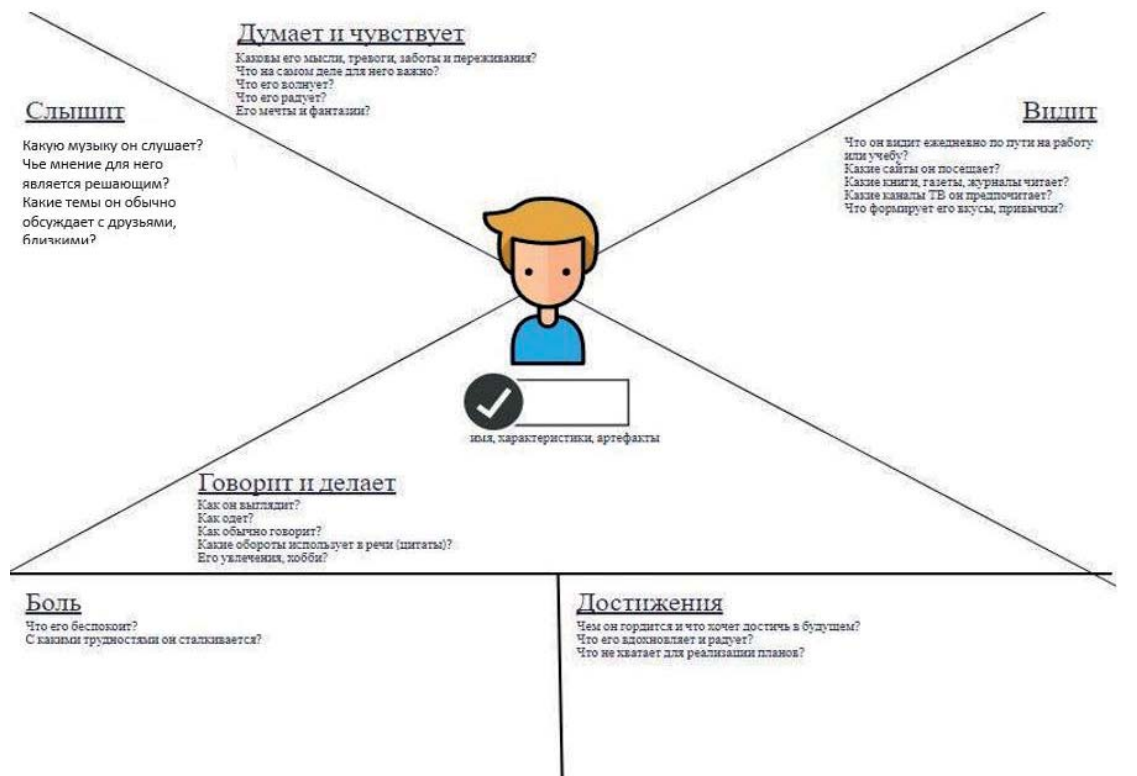


Рис. 1. Карта эмпатии (Источник: [1; С. 143]).

мо разрабатывать профориентационные мероприятия, способствующих оптимизации профессионального самоопределения учащихся. Наиболее эффективным, по нашему мнению, станет проведение данной работы в форме профориентационного тренинга, который будет способствовать целенаправленному формированию знаний учащихся о мире профессий, позволит грамотно проанализировать и соотнести личностные ресурсы с требованиями профессии, развивать активную позицию школьников в решении проблемы профессионального самоопределения.

По мнению большинства исследователей (Л.А. Петровская, Ю.М. Жуков, С.В. Петрушин, Ю.Н. Емельянов и др.), в тренинговой работе наилучшим образом происходят изменения целого ряда различных личностных характеристик: повышается уровень коммуникативной компетентности, независимость, развивается рефлексия своего и чужого поведения, наблюдается рост эмпатии, осознания, повышение адекватности самооценки.

Перед началом всего цикла занятий профориентационного тренинга необходимо провести индивидуальное профконсультирование учащихся с целью выявления индивидуальных проблем профессионального самоопределения. По окончании работы группы целесообразно провести повторное профконсультирование с целью выявления степени эффективности работы и оказания необходимой психологической помощи учащимся в их дальнейшем профессиональном самоопределении. Это большой объем работы на уровне школы, где обычно есть только одна ставка психолога. Мы считаем, что для качественной работы необходимо вводить в школах ставку психолога-профконсультанта, который будет осуществлять в полном объеме данную помощь старшеклассникам. Также он может взять на себя функцию поддерживать связи с работодателями региона и выстраивать карту необходимых профессий для региона. Это на уровне массовой средней школы.

Вместе с этим, стоит отметить большое значение общественного мнения, которое в настоящее время зачастую создается в том числе через трансляцию позиции в художественных фильмах, социальных сетях, СМИ, так называемую «платую колонну», а также через ближайшее окружение абитуриента.

На уровне высшей школы тоже есть свои особенности: эмпирические данные показывают, что большая часть студентов (67%) – это касается многих направлений подготовки в техническом вузе – имеют весьма размытые представления о планировании своей будущей профессиональной карьеры [3, с. 211]. То есть, на уровне высшего образования также необходима помощь студентам по планированию будущей профессиональной карьеры.

Возвращаясь к главному вопросу данной статьи, можем сделать следующие заключения.

Во-первых, работодатели, как правило, изначально определяют категорию потенциальных кандидатов на трудоустройство. Критерии могут быть разными: признак по территориальной доступности, категории обучающихся специализированных школ или колледжей,

участники и победители узконаправленных проектов и олимпиад и т.д. Сузив круг поиска, работодатель может сконцентрировать свои усилия и улучшить качество проводимой профориентационной работы. Вместе с тем, необходимо учитывать и соотносить уровень притязаний выделенной группы с возможностями, которые работодатель готов предоставить.

Во-вторых, система отбора должна вызывать усилия со стороны кандидатов. Любой отборочный конкурс позволяет подробнее познакомиться с потенциальным сотрудником, оценить его мотивационную и познавательную сферы, а также уровень притязаний. Вместе с тем, в ситуации отбора кандидата на уровне будущего абитуриента вуза, велика вероятность сильной трансформации всех изученных критериев. Поэтому особое внимание стоит уделять прежде всего на самостоятельность принятого решения о готовности заключить договор, на уровне информированности кандидата о будущем месте работы, его специфических особенностях (как пример, особенности режимного предприятия).

В-третьих, необходимо создание доступного информационного поля с популяризацией в обществе, в том числе в среде школьников и студентов, конкретного работодателя или профессии. Как пример, созданный при поддержке «Газпром» канал радиовещания «Детское радио», которое не просто популяризирует холдинг, но и несет просветительскую работу об особенностях добычи, передачи и эксплуатации газа, а также специалистах, отвечающих за определенный функционал. Второй пример, создание сериалов и художественных фильмов в том числе с целью популяризации определенных профессий, таких как врачи, полицейские, следователи, разведчики и т.д.

В-четвертых, особое внимание стоит обращать на ведущий мотив кандидата и развенчивать «мифы» на начальном этапе, чтобы не создавать ложных ожиданий у будущего сотрудника. Так, кандидату с прагматическим типом мотивации потребуется объяснить порядок оплаты труда и возможностей карьерного роста. Для кандидатов, ориентированных на сверстников – средний возраст кадрового состава на предприятии или в отделе, куда планируется в дальнейшем трудоустройство данного кандидата.

В-пятых, даже в ситуации отсутствия в штатном расписании предприятия психолога или другого узкопрофильного специалиста, желательно внедрение входного опросника или тестирования для сопоставления особых характеристик кандидата в разрезе требований работодателя. Например, для режимного предприятия одним из важных критериев будет высокий уровень дисциплинированности и готовности соблюдать нормы и правила.

Таким образом, в теории, каждый работодатель разрабатывает свою собственную систему отбора будущих сотрудников, руководствуясь при этом определенными им критериями и требованиями, а также возможностями и средствами, которые предприятие готово затратить на данный процесс. На практике чаще всего, это спонтанные решения, которые слабо проработаны и обеспечены, поэтому редко дают хороший результат.

Библиографический список

1. *Васильева Е.В.* Дизайн-мышление: немного о подходе и много об инструментах развития креативного мышления, изучения клиентских запросов и создания идей: монография. Москва: РУСАЙНС, 2018. 204 с.
2. *Жарких Н.Г., Костыря С.С.* Психологическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников. В сборнике: Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии. Материалы VI Международной научно-практической конференции. Под редакцией А.И. Ахулковой. 2019. С. 130-134.
3. *Костыря С.С., Жарких Н.Г.* Психологическое сопровождение выстраивания карьеры студентов в высшей школе: зарубежный и отечественный опыт. В сборнике: Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных вузов. III Ежегодная международная научно-практическая конференция. Технологический университет. 2015. С. 206–212.
4. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
5. *Поваренков Ю.П.* Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков; Ун-т Рос. акад. образования. М.: Изд-во УРАО, 2002. 159 с.
6. Атлас новых профессий, вторая редакция. М.: 2015. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas_2.0.pdf (дата обращения: 13.04.2022).
7. Траектории в образовании и профессии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://trec.hse.ru> (дата обращения: 13.04.2022).

References

1. *Vasilyeva E.V.* Design thinking: a little about the approach and a lot about the tools for developing creative thinking, studying client requests and creating ideas: monograph. Moscow: RUSAINS, 2018. 204 p.
 2. *Zharkikh N.G., Kostyrya S.S.* Psychological support of professional self-determination of high school students. In the collection: Psychological and pedagogical support of the educational process: problems, prospects, technologies. Materials of the VI International Scientific and Practical Conference. Edited by A.I. Akhulkova. 2019. Pp. 130–134.
 3. *Kostyrya S.S., Zharkikh N.G.* Psychological support for building a career of students in higher education: foreign and domestic experience. In the collection: Prospects, organizational forms and effectiveness of the development of cooperation between Russian and foreign universities. III Annual International Scientific and Practical Conference. Technological University. 2015. Pp. 206–212.
 4. *Markova A.K.* Psychology of professionalism. – M.: International Humanitarian Foundation “Knowledge”, 1996. 308 p.
 5. *Povarenkov Yu.P.* The psychological content of the professional formation of a person / Yu.P. Povarenkov; Un-t Russian Academy of Sciences. education. M.: Publishing house of URAO, 2002. 159 p.
 6. Atlas of new professions, second edition. – M.: 2015. [electronic resource]. Access mode: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas_2.0.pdf (accessed: 04/13/2022).
 7. Trajectories in education and profession. [electronic resource]. Access mode: <https://trec.hse.ru> (accessed: 04/13/2022).
-

ЗЕЛЕНИНА Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Лингвистики и перевода, Тульский государственный университет
E-mail: ZeleninaE@yandex.ru

ZELENINA E.V.

Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Associate Professor, Department of Linguistics and Translation, Tula State University
E-mail: ZeleninaE@yandex.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ТЕАТР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

DIDACTIC THEATRE AS A MEANS FOR DEVELOPING AND ASSESSING THE FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCES OF LINGUISTICS STUDENTS

В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки будущих лингвистов с использованием педагогической технологии «дидактический театр». Дидактический театр исследуется как средство развития и контроля сформированности педагогических компетенций студентов-лингвистов. Представлены авторские педагогические условия адаптации данной технологии в образовательном пространстве высшей школы. Описано применение технологии, установлена ее эффективность, выявлены возможные трудности в реализации технологии и предложены способы их нейтрализации.

Ключевые слова: дидактический театр, педагогическая технология, компетенции, студенты-лингвисты.

The article focuses on the aspects of training future linguists based on the pedagogical technology “didactic theatre”. Didactic theatre is being researched as a means for developing and assessing the formation of pedagogical competences of linguistics students. The article presents the author’s pedagogical conditions for adapting the technology to the teaching process in higher education. The author describes the application of the technology, states its effectiveness, outlines possible difficulties in the implementation of the technology and offers the solutions.

Keywords: didactic theatre, pedagogical technology, competences, linguistics students.

В настоящее время, когда в условиях реализации компетентно-ориентированного подхода к образованию одной из ведущих проблем педагогики высшей школы является поиск и совершенствование дидактических приемов, методов, технологий развития и контроля сформированности компетенций, необходимых выпускнику для эффективного выполнения профессиональной деятельности, актуальными представляются исследования, характер которых отличает полифункциональность. С одной стороны, востребованным оказывается теоретическое изучение задач, поставленных перед высшим образованием временем и отраженных в содержании новых образовательных стандартов. С другой стороны, несомненную ценность для практикующих педагогов представляет ознакомление с научно обоснованными и апробированными дидактическими разработками, раскрывающими технологические особенности современной организации образовательного процесса для различных направлений подготовки в высшей школе.

Актуальность данного исследования определяется его полифункциональным характером: теоретический анализ изменений, касающихся педагогических компетенций будущих лингвистов в связи с принятием нового федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению «Лингвистика», сочетается с проведением научно-исследовательской работы по адаптации и применению технологии «дидактический театр» как своевременного

педагогического отклика на данные изменения.

Профессиональная подготовка в области лингвистики требует такой организации процесса развития и контроля сформированности компетенций, которая бы позволила студенту приобретать опыт будущей профессиональной деятельности, расширить возможности лично-профессионального развития и трудоустройства.

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование, адаптация и экспериментальная проверка технологии «дидактический театр» в качестве средства развития и контроля сформированности педагогических компетенций студентов-лингвистов.

Задачи, решение которых позволяет достичь цели исследования, включают анализ содержания педагогических компетенций в новом федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению «Лингвистика», изучение сущности технологии «дидактический театр» на основе исследований ученых, выявление педагогических условий адаптации технологии «дидактический театр» в высшей школе, апробацию данной технологии на основе выявленных педагогических условий.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «Лингвистика», принятый в 2020 году (поколение 3++) [10], представил новые дескриптивные характеристики компетенций, которыми должен обладать выпускник.

В состав общепрофессиональных компетенций была включена компетенция ОПК-2, ориентированная на развитие готовности выпускников к решению педагогических задач в области образования:

– «ОПК-2. Способен применять в практической деятельности знание психолого-педагогических основ и методики обучения иностранным языкам и культурам» [10].

В приложении к федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению «Лингвистика» как соответствующие профессиональной деятельности выпускников указаны профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» и профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» [10].

Координация с профессиональными стандартами в области педагогической деятельности и закрепление компетенции педагогического плана в составе общепрофессиональных компетенций в ФГОС, на наш взгляд, может интерпретироваться как результат трансформации ожидаемых обществом от выпускника-лингвиста профессиональных действий.

В контексте образовательного процесса высшей школы данное изменение предполагает необходимость глубокого научного осмысления, теоретического обоснования, разработки и практической реализации форм и методов обучения и контроля, нацеленных на развитие и оценку различных компонентов педагогических компетенций будущих лингвистов.

Контент-анализ формулировки федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению «Лингвистика» поколения 3++ [10] позволяет убедиться в многомерности и комплексности содержания компетенции ОПК-2. Так, обучение иностранным языкам связано с обучением культурам, психологические и педагогические знания объединены в единое целое, знания основ и методики обучения должны быть реализованы в способности применять их на практике.

Как правило, комплексный характер формируемых компетенций неизбежно приводит к сложной научно-методической и учебной работе преподавателя, апеллирует к применению интерактивных, творчески ориентированных форм, методов и технологий обучения. К таким технологиям, безусловно, можно отнести театральные технологии в педагогике, в частности, дидактический театр.

Использование театральных технологий в образовании имеет многолетнюю историю, в которой прослеживается связь с педагогическими идеями Яна Амоса Коменского [8], с методами обучения, применявшимися в царской России в Смольном институте благородных девиц [4].

В современной действительности с театральными технологиями в педагогике ассоциируются психофизические тренинги и творческие методы [9], используемые в различных целях, например: формирование артистической выразительности и непосредственности, развитие восприятия и наблюдательности, воспитание культуры тела и речи.

Так, исследуя роль применения театральных технологий в формировании профессиональных умений будущих учителей иностранного языка, Е.Г. Кашина отмечает, что «выразительность действий достигается переносом законов театра на имитируемые жизненные межкультурные ситуации, в которых стимулируется инстинкт театральности, изначально присущий человеку» [3, с. 202].

Анализ научных трудов по проблеме исследования показывает, что дидактический театр как разнообразность театральных технологий отличает значительная вариативность содержания. К ключевым понятиям, которыми оперируют ученые при описании сущности дидактического театра, можно отнести такие термины, как «драматизация» [8], «социально-культурное творчество» [8], «проект» [1], «интерактивный метод обучения» [1], «педагогическая технология развивающего обучения» [2].

При этом цели и задачи, которые ставят педагоги, обращающиеся к данной технологии, также разнообразны, например: развитие чувства юмора у студентов [6], оптимизация работы студентов при изучении дисциплины [8], проектирование кризиса профессионального развития [5], эстетическое и нравственное воспитание, патриотическое воспитание, интеллектуальное и творческое развитие, социализация учащихся [1].

Разнообразие решаемых с помощью дидактического театра научно-педагогических целей и задач неизбежно порождает определённую индивидуализацию данной театральной технологии. В связи с этим представляется целесообразным сформулировать педагогические условия адаптации технологии «дидактический театр», которые позволяют применять данную технологию наиболее эффективно именно в учебном процессе высшей школы и помимо активизации качеств и способностей личности способствуют подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности.

На основе анализа рекомендаций и практик в области применения театральных технологий в образовании позволим себе предложить следующие педагогические условия адаптации технологии «дидактический театр» в высшей школе:

- соответствие цели, задач, содержания, методических материалов, обучающего, сюжетного, культурного и эстетического компонентов технологии законодательству Российской Федерации;
- соответствие цели, задач, содержания, методических материалов, обучающего, сюжетного, культурного и эстетического компонентов технологии федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования Российской Федерации;
- ориентированность на профессионализацию драматического контекста, включая место действия, сюжетные линии, профессионально значимые характеристики действующих лиц;
- реализация дидактического потенциала в рамках моделирования ситуаций, тренинг поведения в которых может оказаться полезным для выпускников в будущей профессиональной деятельности;
- придание технологии направленности на создание позитивных установок, положительных представлений о будущей профессиональной деятельности, деловом этикете;
- активизация интеллектуальных и творческих способностей.

Данная совокупность педагогических условий была результативно апробирована нами в рамках адаптации и применения технологии «дидактический театр» в процессе обучения студентов первого курса направления «Лингвистика» в 2021 году при изучении дисциплины «История и методика преподавания английского языка».

Первый курс в университете – очень важный период в жизни студентов. В это время происходит интенсивное развитие интеллекта, адаптация, социализация, аккумуляция нового жизненного опыта молодых людей. Именно в этот период необходимо заложить основы формирования положительного отношения недавних школьников к процессу обучения в высшей школе в целом.

Дидактический театр как технология, базирующаяся на творчестве и раскрытии потенциала личности, соприкосновении с эмоциями высшего порядка, изначально располагает к себе студентов тем, что выполнение заданий, предложенных преподавателем, облечено в интересную, эстетически продуманную форму.

На одном из финальных практических занятий, завершающем курс лекций по дисциплине «История и методика преподавания английского языка», студентам предлагалось принять участие в театральной постановке под названием «Конкурс педагогического мастерства». Идея постановки основана на реальных конкурсах педагогического мастерства, в которых конкурсантам предлагается продемонстрировать свой педагогический талант, проведя мини-занятие с незнакомой аудиторией учеников/студентов.

Дидактическая постановка «Конкурс педагогического мастерства» проектировалась и реализовывалась с учетом правил и рекомендаций, предлагаемых для игровых методов проведения учебных занятий [7], и была включена в комплекс предварительных мероприятий рубежного контроля дисциплины «История и методика преподавания английского языка» для оценивания сформированности элементов компетенции ОПК-2.

Сценарий данной дидактической постановки предполагал значительный творческий вклад студентов как авторов собственных сценических образов. Каждый из студентов поочередно оказывался в роли преподавателя, которому предстояло провести в своей группе мини-занятие, объяснив лексический или грамматический материал с помощью одного из методов обучения иностранным языкам. В зависимости от выбранного студентом метода или подхода (грамматико-переводной, прямой метод, коммуникативный подход и т.д.) занятие проводилось на английском или русском языках.

Одновременно другие студенты группы перевоплощались в образы учеников, «примеряя» различные амплуа: «Заинтересованный», «Веселый», «Мечтательный» и т.д.

Театрализованное взаимодействие развивалось

на основе импровизации участников постановки. Вхождение в образ, проживание новых эмоций на фоне выполнения поставленных учебных задач, обусловленных ведением роли, в значительной степени мобилизовало учебный опыт студентов, трансформируя его в действия.

По итогам театральной постановки студентам предлагалось в рамках рефлексии оценить свое поведение и поведение коллег, обращая внимание на такие аспекты, как умение оценить обстановку, соответствие вербальных и невербальных решений ситуационному и лингвистическому контекстам, установление контакта с аудиторией, успешность применения методических решений.

Ознакомление с оценочными суждениями преподавателя проводилось в форме индивидуальной беседы с каждым студентом. Ход беседы направлялся преподавателем на акцентирование положительного опыта, полученного студентом, и на поиск конструктивных решений проблем (в случае их возникновения в процессе реализации постановки).

Оценивая результативность применения технологии «дидактический театр», отметим ее значительный обучающий эффект, основанный на выраженной связи теории с практикой, высокую продуктивность в плане контроля владения студентами учебным материалом, мотивирующий эффект, направленность на развитие профессионального мышления, аналитических и прогностических умений. Студенты, в группах которых практические занятия проводились с использованием данной технологии, показали значительно лучшие результаты на зачете по дисциплине «История и методика преподавания английского языка» по сравнению с теми группами, где данная технология не применялась при прочих идентичных компонентах обучения.

К факторам, осложняющим применение технологии «дидактический театр», на наш взгляд, возможно отнести значительные временные затраты и творческие усилия преподавателя в процессе подготовительной работы. Влияние данных факторов возможно частично или полностью нейтрализовать благодаря организации самостоятельной контролируемой работы студентов, нацеленной на ознакомление с основами актерского мастерства с помощью обращения к трудам великих мастеров театрального искусства.

Таким образом, включение театральных технологий, в частности дидактического театра, в образовательный процесс подготовки будущих лингвистов позволяет студентам моделировать профессиональные педагогические ситуации, учиться интерпретировать и понимать поведенческие реакции людей, проектировать свой индивидуальный стиль профессионального поведения, видеть «мизансцену» будущей профессиональной деятельности с различных позиций.

Библиографический список

1. Аристова Е.А. Дидактический театр как интерактивный метод обучения иностранным языкам // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. 2015. Т. 1. С. 207–210.
2. Дидактический театр как ресурс формирования творческой личности будущего педагога / Г.В. Лоснова, Е.Н. Пономарева, Л.А. Толстых, Т.Г. Шмелькова // Поволжский педагогический поиск. 2015. № 3 (13). С. 31–34.
3. Кашина Е.Г. Формирование профессиональных умений учителя средствами театральной педагогики // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 3. С. 199–205.
4. Маиевская С.М. Театральная деятельность в Воспитательном обществе благодородных девиц // Начальная школа. 2018. № 6.

С. 70–76.

5. *Мирзаянова Л.Ф.* Проектирование кризиса профессионального развития студентов средствами совместной учебной деятельности в дидактическом театре // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2009. № 7. С. 226–237.

6. *Мирзаянова Л.Ф., Пузыревич Н.Л.* Развитие чувства юмора у студентов в условиях совместной творческой деятельности в дидактическом театре // Психология обучения. 2008. № 5. С. 110–118.

7. *Образцов П.И., Уман А.И., Виленский М.Я.* Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2017. 271 с.

8. *Онищенко Э.В., Савинова Л.Ю.* Дидактический студенческий театр как средство оптимизации современного высшего педагогического образования // Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, Нижний Новгород, 25–26 сентября 2018 года / Под редакцией М.В. Богуславского, С.В. Куликовой, К.Ю. Милованова. Нижний Новгород: Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Волгоградская государственная академия последипломного образования», 2018. С. 266–271.

9. Творчество: теория, диагностика, технологии. Словарь-справочник / Под общ. ред. Т.А. Барышевой. СПб.: Изд-во. ВВМ, 2014. 380 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf (дата обращения: 10.05.2022).

References

1. *Aristova E.A.* Didactic theatre as an interactive method in foreign language training // Formation of humanitarian environment in the higher education institution: innovational educational technologies. Competence approach. 2015. V. 1. Pp. 207–210.

2. Didactic theater as a resource of forming creative personality of a future teacher / G.V. Losnova, E.N. Ponomareva, L.A. Tolstykh, T.G. Shmelkova // Volga region pedagogical search. 2015. № 3 (13). Pp. 31–34.

3. *Kashina E.G.* Formation of professional skills of the teacher in the means of theatrical pedagogy // Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology. 2018. № 3. Pp. 199–205.

4. *Mashevskaya S.M.* Dramatic activities in Educational Society of Noble Maidens // Primary school. 2018. № 6. Pp. 70–76.

5. *Mirzayanova L.F.* Designing the crisis of students professional activity by means of joint learning activity in didactic theatre // RGGU bulletin. Series “Psychology. Pedagogics. Education”. 2009. № 7. Pp. 226–237.

6. *Mirzayanova L.F., Puzyrevich N.L.* Development of a sense of humor in students by means of joint creative theatrical activity in a didactic theatre // Psychology of education. 2008. № 5. Pp. 110–118.

7. *Obraztsov P.I., Uman A.I., Vilenskiy M.Ya.* Technology of professionally-oriented learning in higher education: Tutorial / Ed. by V.A. Slastenin. Revised 3d ed. Moscow: Urait. 2017. 271 p.

8. *Onischenko E.V., Savinova L.Yu.* Didactic student theatre as a means of optimization of modern higher pedagogical education // Upbringing and socialization of youth: potential of historical and pedagogical cognition in the context of modern challenges. Proceedings digest of the International Scientific and Practical Conference – XXXII session of the Scientific Council on the education history and pedagogical science problems under the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education, Nizhny Novgorod, 25-26 September 2018 / Ed. by M.V. Boguslavsky, S.V. Kulikova, K.Yu. Milovanov. Nizhny Novgorod: The State Autonomous Institution for Additional Professional Education “Volgograd State Academy of Postgraduate Education”, 2018. Pp. 266–271.

9. Creation: theory, diagnostics, technology. Reference dictionary / Under the general editorship of T.A. Barysheva. Saint-Petersburg: Publishing house ВВМ, 2014. 380 p.

10. Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor’s Programme of 45.03.02 Linguistics [Electronic resource]. Access mode: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf (date of access: 10.05.2022).

ИБРАГИМОВА З.Н.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры муниципального и экологического права Юридического института Орловского государственного университета И.С. Тургенева

E-mail: zarina57rus@yandex.ru

ХОВАНСКАЯ Е.А.

кандидат педагогических наук, доцент, Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева

E-mail: l.hovanskaja@yandex.ru

ТРУСОВА В.С.

студент заочного отделения магистратуры Юридического института Орловского государственного университета И.С. Тургенева

E-mail: trusovavaleryia@yandex.ru

IBRAGIMOVA Z.N.

Ph.D., Associate Professor I.S. Turgenev Orel State University Law Institute Department of Municipal and Environmental Law

E-mail: zarina57rus@yandex.ru

KHOVANSKAYA E.A.

Ph.D., Associate Professor D.Mendeleev University of Chemical Technology of Russia

E-mail: l.hovanskaja@yandex.ru

TRUSOVA V.S.

Graduate student, I.S. Turgenev Orel State University Law Institute Department of Municipal and Environmental Law

E-mail: trusovavaleryia@yandex.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОТОРЫХ НЕОБХОДИМО ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ, ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ И ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОГО МЫШЛЕНИЯ

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES, THE USE OF WHICH IS NECESSARY FOR THE DEVELOPMENT OF LEGAL CONSCIOUSNESS, LEGAL CULTURE AND THE FORMATION OF LEGAL THINKING

Получение высшего образования сегодня – это процесс не только связанный с обучением, но и с воспитанием: воспитанием личности, правовой грамотности, правовой культуры. Применение комплекса определенных образовательных технологий на занятиях в высшей школе дает возможность развить правовую культуру студента и повысить уровень устойчивости к деформациям правосознания и правового мышления. В результате в полной мере развиваются три компонента правовой культуры: когнитивно-познавательный, эмоционально-ценностный, деятельностно-практический.

Ключевые слова: правовая культура, правовое мышление, деформации правосознания, образовательные технологии, преподавание юридических дисциплин.

Obtaining higher education today is a process not only related to education, but also with education: education of personality, legal literacy, legal culture. The use of a set of certain educational technologies in the classroom at a higher school makes it possible to develop a student's legal culture and increase the level of resistance to deformations of legal awareness and legal thinking. As a result, three components of legal culture are fully developed: cognitive-cognitive, emotional-value, activity-practical.

Keywords: legal culture, legal thinking, legal consciousness deformations, educational technologies, teaching of legal disciplines.

Вариантов того, каким образом сегодня формировать правовую культуру студентов – огромное. Педагогические работники, как практики, так и теоретики, разрабатывают механизмы формирования, способы и элементы только с одной целью – воспитать гражданина с высоким уровнем правового сознания и правовой культуры. В одном сходятся авторы – формировать правосознание и правовую культуру нужно не только осуществляя работу с личностью на поверхностном плане, применяя элементы воспитательного процесса. Работать необходимо с сознанием, а это более глубокий и филигранный процесс.

Актуальным для каждого общества сегодня остается вопрос, связанный с развитием гражданского общества. Его целостность полностью зависит от правовой культуры каждого гражданина. Российская Федерация не мало прошла, чтобы достичь этой цели. «Развитие

правового государства, формирование гражданского общества и укрепление национального согласия в России требуют высокой правовой культуры, без которой не могут быть в полной мере реализованы такие базовые ценности и принципы жизни общества, как верховенство закона, приоритет человека, его неотчуждаемых прав и свобод, обеспечение надежной защищенности публичных интересов» [1]. Правовое государство, общество, состоящее из граждан с активной гражданской позицией – на сегодня это приоритетные направления в политике РФ и ее субъектов.

Формирование правовой культуры на практических занятиях со студентами – часть плана, который нужно реализовать, чтобы создать правовое демократическое государство. Ошибочно полагать, что правовая культура – это явление, которое формируется только при процессе обучения праву. Скорее всего, такое заблуждение

проистекает из названия самого явления – «правовая культура», значит, нечто, связанное с правом. Но, правовая культура формируется и посредством не только изучения правового блока, но и многих других дисциплин гуманитарного толка. Безусловно, элементы права, как в целом, так и его составляющие, играют первостепенную роль в влиянии и становлении правового сознания. Но при реализации только юридического направления сформировать высокого уровня правовое сознание студентов нам не удастся.

Ибрагимова З.Н. справедливо полагает, что «правовое сознание – это синтез динамичной, находящейся в непрерывном совершенствовании системы правовых знаний, образующихся с помощью правового мышления, которые под влиянием чувств, эмоций, настроений, воли, становятся правовыми убеждениями, мировоззрением, определяют оценки правовых явлений, формируют ценностные ориентации, социально-правовые установки регулирующие правовое поведение человека» [2, с. 29]. На протяжении всей жизни обучающиеся непрерывно взаимодействуют с правом, одни реализуют права и законные интересы, а также защищают их. Вторые – работают в сфере права, являясь его субъектами. Каждый из них сегодня способен достичь одного из представленных уровней правового сознания: обыденный уровень (такое отношение к правовой действительности, когда гражданин практически реализует свои права с помощью правовых привычек и правовых ценностных ориентаций); профессиональный уровень правового сознания (практикующие юристы-право – это их профессиональный труд); теоретический уровень (правосознание людей, способных анализировать правовую действительность и создавать правовые доктрины).

От того, насколько ученики уважительно относятся к праву и правовым явлениям, а также от объема знаний о праве напрямую зависит уровень и качество правовой культуры. Строго говоря, правовое сознание показывает количественный вариант правовых знаний студента, их позитивное или негативное отношение к праву, как применяется право на практике, может ли студент применить все то, что знает.

Все процессы, происходящие в социуме сегодня, тем или иным образом связаны с правом в широком смысле этого слова. Именно поэтому сейчас прослеживается тенденция влияния права на обыденную жизнь государства и в частности на каждого гражданина.

К сожалению, социальная группа более подверженная и восприимчивая к таким изменениям – молодежь, зачастую не способна ориентироваться в том, положительный или отрицательный вектор несут в себе изменения в обществе и правовой системе. В качестве последствий дезориентации специалистам приходится иметь дело с такими деформациями правового сознания, которые сегодня мы можем наблюдать у многих представителей студенчества и молодежи. Нигилизм сегодня, с точки зрения права, настолько распространено явление, что отрицать его наличие не имеет смысла. По сути – это уничижительное отношение ко всем правовым фактам, а также отрицание его важности. На уровне бытового правового сознания понимается в форме негативных установок, внутренних убеждений и правовых ориентаций.

Таким образом, в результате усвоения и воспи-

тания молодого поколения, нужно вносить коррективы в имеющиеся установки только на правовые, изменять устоявшееся мнение о праве на занятиях, а также внеурочной деятельности. Рассказ о своем опыте, непосредственная встреча с представителями ОВД, Прокуратуры РФ, гражданами, которые реализуют трудовые функции в уголовно-исполнительной системе, могут существенным образом повлиять на становление как знаний о праве, так и на позитивное положительное отношение к праву, и, что немаловажно, помочь таким образом сформировать все компоненты, чтобы возможностей для развития дефектов просто не было. В данном случае, мы берем только внутренний аспект формирования. Но огромное значение имеет еще и внешняя среда (уровень жизни, политический и правовой курс и другие факторы).

Еще одним, часто встречающимся видом деформации правового сознания выступает правовой фетишизм. Авторами он понимается как процесс, заключающийся в преувеличении роли права в каждойдневной жизни. Право неверно понимают как явление, которое может решить проблемные случаи, решение которых требует комплексного подхода.

Ряд дефектов правосознания, которые можно наблюдать в молодежном сообществе, таких как правовую демагогию, правовой релятивизм, правовой субъективизм, правовой популизм, правовой цинизм, правовой дилетантизм, искаженно отражают юридическую действительность и оказывают очень негативное влияние на процесс становления правовой культуры.

Укрепление дисциплины на различных этапах социализации личности – это еще один вариант борьбы с дефектами правового сознания. Этот процесс возможен только при должном взаимодействии как студентов, так и преподавателей. При продолжительном воспитательном процессе, направленном на искоренение дефектов правового сознания, с помощью укрепления дисциплины, у студентов возникает чувство самодисциплинирования и самовоспитания.

В современном мире, время, которое дается на формирование правового сознания студентов, ограничено. Поэтому этот процесс должен быть непрерывным. Студент не должен выйти из учебного заведения и потерять уровень знаний о праве, перестать уважительно к нему относиться. Понятно, что педагог высшей школы получает вначале учебного процесса личность, с уже некоторым фундаментом, который сформирован заранее. Именно поэтому важен комплексный педагогический подход к проблеме формирования правовой культуры на всех ступенях образования.

Важнейшим элементом в системе борьбы с правовыми деформациями в России является правовое просвещение граждан. Это не только донесение и разъяснение правовой информации населению, правовое просвещение предполагает стабильное укрепление морально-нравственной связей. Правовое просвещение – это основа коррекции правового сознания обучающихся, может осуществляться в различной форме.

Например, «круглые столы» с участием сотрудников правоохранительных органов. Во многих исследованиях указывается этот метод в качестве эффективного. Но, на наш взгляд, именно эта форма проведения занятий является менее результативной. Для того, что-

бы развить интерес к изучению права, студент должен быть участником педагогического процесса. Можно, конечно, встречу с сотрудниками СК РФ провести в виде вопросов и ответов. Но если студента заинтересовать практикой, привлечь, для того, чтобы произвести теоретическое задание на практике – результат будет максимально положительный. Чтобы совсем не исключать момент привития теоретических умений, можно использовать наглядный материал на лекционных занятиях, такое совмещение дает возможность повысить уровень образования и влиять на правовое сознание обучаемых. Образовательная технология сегодня понимается как наука о мастерстве обучения и воспитания.

Как нам известно, для того, чтобы развить целеполагание и направить процесс познания в необходимое педагогу русло, в самом начале формирования правовой культуры и правосознания, необходимо использовать образовательные технологии. Надо сказать, что в педагогике не всегда пользовались данной категорией и применяли ее. Понятие «технологии» было связано с материальным производством. Если рассматривать процесс формирования правового сознания и правовой культуры то, как и в производстве, общество ставит перед педагогом цель – гражданин с высоким уровнем правовой культуры. Социальный заказ государства именно таков. Если исходить из такой логики, то процесс применения образовательных технологий оправдан. Использование их в качестве стимулов и их смещение дает возможность повысить уровень образования и влиять на правовое сознание обучаемых. Образовательная технология сегодня понимается как наука о мастерстве обучения и воспитания.

Наиболее актуальными для формирования правовой культуры становятся следующие технологии:

1. Технологии, способствующие охране здоровья обучающихся;
2. Технологии в форме игры;
3. Информационно-коммуникационная технология;
4. Кейс – технология;
5. Педагогика сотрудничества;
6. Проектная технология;
7. Технология развития критического мышления [4, 248].

Технологии, способствующие охране здоровья обучающихся. Поскольку воспитание и обучение – процессы целостные, не взаимозаменяемые, мы должны быть нацелены на формирование правосознания студента и развитие его личности. Гражданин не должен с одной стороны быть законопослушным гражданином, а с другой – нет. Поэтому необходимо привитие таких ценностных ориентаций и установок, которые побуждали бы вести здоровый образ жизни; укрепляли физического и морально-психологического здоровья студента. Нужно использовать технологии, направленные на учет личных и индивидуальных особенностей обучающихся.

На первый взгляд, возникает вопрос, каким образом здоровый образ жизни связан с формированием правовой культуры. По нашему мнению, связь очевидна. Здоровый образ жизни – это определенный поведенческий комплекс, мыслительный процесс человека, который обеспечивает ему физическую, духовную и социальную состоятельность в существующей среде.

(природной, техногенной и социальной). Последствие соблюдения здорового образа жизни – долгие годы физической жизни и активная мозговая деятельность. Сохраняя свое здоровье, личность стремится не нарушить здоровье и личные границы других граждан. Такой гражданин знает основы безопасности жизнедеятельности, может самостоятельно себя дисциплинировать, а значит соблюдать права и свободы других и ориентироваться при возникновении сложной жизненной ситуации.

Технологии в форме игры активно реализовываются преподавателями в процессе обучения и воспитания. Данный вид технологий – это процесс обучения и воспитания, в котором сочетаются элементы игры и образования. Главной целью применения игры с участием педагога и обучающегося на занятиях является наличие нескольких результатов. 1. Знакомство с новым знанием 2. Развитие правовой культуры обучающихся.

Технология педагогического сотрудничества была разработана педагогами, занимающимися практической деятельностью. Содержание ее сводится к тому, чтобы сформировать условия для самостоятельного и комплексного развития каждой личности в процессе обучения и воспитания.

Применение этой технологии дает возможность комплексно оказывать влияние на обучающихся с точки зрения психологического и социологического воздействия на личность, помогая сформировать и развить нужные правовые навыки и умения. Например, моделирование судебного процесса с распределением ролей, сценария, базирующегося на нормах российского права.

Информационно-коммуникационные технологии, по мнению И.Г. Захаровой, представляют собой «совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей» [3, с. 137].

ИКТ имеют большое значение для формирования правовой культуры обучающихся. Современные реалии диктуют необходимость создания новых форм коммуникации. Встречи через он-лайн платформы с представителями правоохранительных органов, участие в «круглых столах», правовых конкурсах и даже получение юридического образования дистанционно, все это возможно с помощью рассматриваемых технологий. Возможен обмен правовой информацией 24 часа в сутки: документальные фильмы о становлении правоохранительных органов и их работе, проверка домашнего задания, а также проведение теоретических занятий в виртуальной реальности.

Кейс-технологии – новинка для отечественной педагогики, которая пришла из-за рубежа. Российские педагоги применяют эту технологию недавно.

На наш взгляд, максимально успешным применение кейс-технологий является именно тогда, когда на изучение одной обширной темы дается не менее 2 часов. Например, педагог создает задачу, связанную с проблемами современной молодежи и законодательным закреплением их решения, и, самостоятельно и с группой проводит всесторонний комплексный анализ. Разрабатывает и проводит анкетирование, то есть проводит методическую работу, исследует полностью про-

блему, а во второй фазе – происходит анализ работы групп обучающихся. Используется дискуссия, оценивается вклад обучающихся в решение проблемы.

Проектная технология направлена на создание таких обстоятельств, при которых обучающиеся смогут, путем поиска информации, ее анализа, обработки, сравнения самостоятельно получать необходимые правовые знания по наиболее интересующим их темам, а также развивать аналитическое мышление.

Технология развития критического мышления в России ранее не применялась. Данная технология дает возможность развить оценочное мышление. Например, дается вопрос, ответ на который обучающиеся не могут дать исходя из имеющихся у них знаний.

Также данный список технологий, направленных на формирование правовой культуры и правового сознания и преодоление его дефектов нам хотелось бы дополнить технологией воспитательных дел, позволяющей развить у студентов систему социальных отношений к правопорядку и государству. Наша цель – сформировать гражданскую позицию, то есть научить личность принимать все, что происходит в государстве на свой счет, быть причастным к жизни государства. Студент, обладающий чувством гражданского долга, обладает дисциплиниро-

ванностью. Данное качество воспитывает в обучающихся твердость духа, терпение и умение контролировать ситуацию. В основе дисциплинированности лежит воля, то есть психологический фактор, являющийся также основой правового сознания. Воспитать дисциплинированность можно с помощью постановки студентов в определенные рамки поведения, носящие социально-нравственный окрас. Создание конфликтных ситуаций, ролевых игр, дискуссионных тем безусловно способствует развитию дисциплинированности.

Таким образом, формирование правовой культуры и преодоление дефектов правового сознания – сложный и многогранный процесс. В образовательном учреждении должно уделяться большое внимание формированию правовой культуры и правового мышления с помощью средств познания, методических комплексов. Ни в коем случае нельзя допустить односторонность в процессе обучения и воспитания, низкую правовую культуру педагогов, формализма, переоценки средств воздействия на дисциплину. При соблюдении вышеназванных указаний в полной мере будет соблюден принцип «научить детей учиться» всячески избегая различных деформаций правового сознания.

Библиографический список

1. Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан (утв. Президентом РФ 28.04.2011NПр-1168). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_113761/
2. *Ибрагимова З.Н.* Правовая культура РФ в схемах и таблицах. Учебное пособие; Орел: Изд. Переплетчик, 2017. С. 29.
3. *Захарова И.Г.* Информационные технологии в образовании: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования 8-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2013. С. 137.
4. *Позднякова К. А.* Педагогические технологии, используемые на уроках права для преодоления деформации правового сознания и формирования правовой культуры обучающихся // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 4(93). С. 245–250.

References

1. Fundamentals of the state policy of the Russian Federation in the field of development of legal literacy and legal awareness of citizens (approved by the President of the Russian Federation on 28.04.2011NPr-1168). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_113761/
2. *Ibragimova Z.N.* Legal culture of the Russian Federation in diagrams and tables. Tutorial; Eagle: Ed. Binder, 2017. Pp. 29.
3. *Zakharova I.G.* Information technologies in education: a textbook for students. institutions of higher prof. education 8th ed., revised. and additional M.: Publishing Center "Academy", 2013. Pp. 137.
4. *Pozdnyakova K. A.* Pedagogical technologies used in law lessons to overcome the deformation of legal consciousness and form the legal culture of students. Uchenye zapiski Oryol State University. 2021. No. 4(93). Pp. 245–250.

ИВАНОВА В.И.

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой, кафедра лингвистики и перевода, Тульский государственный университет
E-mail: vik2662009@yandex.ru

ТРУНОВА С.С.

аспирант, кафедра лингвистики и перевода, Тульский государственный университет
E-mail: trunovasveta@mail.ru

IVANOVA V.I.

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head of Chair, Department of Linguistics, Tula State University
E-mail: vik2662009@yandex.ru

TRUNOVA S.S.

Graduate Student Department of Linguistics, Tula State University
E-mail: trunovasveta@mail.ru

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE STRUCTURE OF TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY IN SUPPLEMENTARY EDUCATION SPHERE

В статье рассмотрена структура профессиональной деятельности педагога дополнительного образования, уточнена специфика его работы по сравнению с работой педагога школы. Проанализированы результаты опроса педагогов относительно структуры профессиональной деятельности, необходимых личностных и профессиональных качеств, возможностей для профессиональной самореализации, затруднений в деятельности. Сделаны выводы относительно особенностей профессиональной деятельности педагога дополнительного образования, необходимых умений и навыков, являющихся в немалой мере залогом успешности работы.

Ключевые слова: педагог, дополнительное образование, личностные и профессиональные качества, самореализация.

The article considers the structure of teacher's professional activity in supplementary education sphere and the characteristics distinguishing it from the work of school teachers. The article analyzes the results of the survey conducted to gather teachers' views on the structure of their professional activity, personal and professional qualities necessary for effective teaching, opportunities for professional fulfillment and challenges that teachers may face nowadays. The article identifies the characteristics of teacher's professional activity in supplementary education sphere as well as the skills and abilities which are essential for effective teaching.

Keywords: teacher, supplementary education, personal and professional qualities, self-fulfillment.

Актуальность статьи обусловлена возрастающей ролью дополнительного образования как составляющей образовательной системы в целом. Востребованность данного типа образования и объективные потребности, а также пожелания обучаемых, родителей, социума к процессуально-содержательным особенностям его реализации обусловили необходимость обращения к вопросу структуры профессиональной деятельности педагога дополнительного образования. Профессиональная деятельность педагога неоднократно являлась объектом педагогических исследований, однако, в основном, речь шла о педагоге средней школы. В то время как деятельность педагога дополнительного образования, безусловно, имеет свои особенности.

Целью данной статьи является уточнение структуры профессиональной деятельности педагога дополнительного образования в современных условиях. Задачами статьи являются: теоретический обзор исследований профессиональной деятельности педагога; выделение особенностей работы педагога дополнительного образования в аспекте сравнения с работой педагога школы; анализ результата опроса педагогов дополнительного образования.

Понятие «деятельность» является одной из основных категорий в философии, психологии, педагогике.

С философской точки зрения, деятельность опре-

деляется как «акт столкновения целеполагающей свободной воли субъекта, с одной стороны, и объективных закономерностей бытия - с другой» [6, с. 311–312]. В зависимости от того, как взаимодействуют между собой объект и субъект, деятельность делится на различные типы. С одной стороны, это может быть деятельность по реализации какой-то заданной программы, с другой стороны, субъект может одновременно выступать и в роли субъекта целеполагания, и в роли субъекта реализации данной цели. Что касается педагогической деятельности, по предметному критерию её можно отнести к категориям социальная деятельность и духовная деятельность. Социальная деятельность осуществляется в ходе участия человека в социальных процессах и влияния на них. Духовная деятельность реализуется посредством интеллектуальной или творческой активности.

Анализируя структурные особенности деятельности в русле психологической науки, А.Н. Леонтьев отмечает, что действие, как составляющий компонент деятельности, порождается ее мотивом и ориентировано на цель. Действие, по мнению ученого, осуществляется посредством операций – способов, которыми оно совершается. Конкретизируя структуру деятельности, А.Н. Леонтьев делает следующий вывод: мотив лежит в основе деятельности; общая и промежуточная цель определяют действия; условия, в которых это действие

выполняется, определяют операции. Если изменить предмет, изменится вид деятельности, если изменить цель – алгоритм деятельности, если изменить условия – операции (способы выполнения) [4].

При рассмотрении структуры профессиональной деятельности педагога целесообразно обратиться к категории «профессиональная деятельность». Э.Ф. Зеер указывает на социальную направленность профессиональной деятельности и отмечает, что для ее реализации необходимо владеть специальными знаниями, умениями и навыками, а также обладать профессионально важными качествами личности. Содержательная сторона деятельности, по мнению Э.Ф. Зеера, определяет виды профессиональной деятельности, которые, в свою очередь, находятся в тесной взаимосвязи с квалификационными требованиями к работнику, образуют профессии [2].

Одна из самых известных классификаций компонентов педагогической деятельности принадлежит Н.В. Кузьминой: исследователь выделяет в структуре педагогической деятельности гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный компоненты [3]. Гностический компонент характеризует уровень познавательной активности учителя. Проектировочный характеризует долгосрочное планирование деятельности, – как учащихся, так и собственной деятельности педагога. Конструктивный компонент содержит формулировки тактических задач. Организаторский компонент характеризует умения, связанные с организацией как деятельности учащихся, так и собственной деятельности, отражает поведенческие аспекты. Коммуникативный компонент, как говорит его название, характеризует аспекты педагогически целесообразных взаимоотношений. В эту классическую структуру некоторые исследователи добавляют контрольно-оценочный (рефлексивный) компонент.

Другой исследователь педагогической деятельности, А.К. Маркова в её структуре видит такие составляющие как профессиональные психологические и педагогические знания; профессиональные педагогические умения; профессиональные психологические установки; личностные особенности педагога, обеспечивающие реализацию профессиональных знаний и умений [5].

При рассмотрении структуры деятельности педагога дополнительного образования, целесообразно уточнить специфику его работы, в том числе, по сравнению с работой педагога школы.

Дополнительное образование, как правило, направлено на развитие и совершенствование уже имеющихся навыков, умений, интересов, а также на выявление способностей и развитие человека в новых для него областях. Кроме того, задачи дополнительного образования – с пользой провести свободное от основной деятельности время, исключить воздействие негативных внешних факторов социума, способствовать всесторонней самореализации личности. В целом, дополнительное образование призвано удовлетворять социальные и культурные потребности человека.

Актуальность и востребованность дополнительного образования не вызывает сомнения. Относительно возрастной категории дошкольников дополнительное образование имеет, в основном, целью подготовку к школе.

На этапе школьного обучения дополнительное образование призвано формировать у детей и подростков мотивацию к деятельности по интересам, способствовать процессу профессионального самоопределения. Что касается взрослой аудитории, реализация концепции образования в течение жизни позволяет на любом возрастном этапе раскрыть потенциал человека, расширить его кругозор, увеличить как профессиональные, так и личностные возможности.

Вышеназванные требования обуславливают высокий уровень ответственности педагога дополнительного образования как перед отдельной личностью, так и перед обществом в целом.

Учитывая профессиональную направленность педагога дополнительного образования, Б.А. Дейч выделяет в числе других следующие компоненты в структуре его деятельности: диагностическая деятельность (необходимая для определения уровня развития, интересов и потребностей обучающихся); конструктивно-проектировочная деятельность (создание программы дополнительного образования, учитывающей цели и задачи, стоящие перед педагогом, а также интересы, потребности и способности воспитанников); коммуникативно-стимулирующая деятельность (процессуально-содержательные особенности коммуникации); исследовательско-творческая деятельность (оптимизация исследовательской деятельности с опорой на передовые научно-педагогические знания, поиск оригинальных способов решения профессионально-творческих задач) [1].

Структуру профессиональной деятельности в немалой степени отражает профессиональный стандарт педагога дополнительного образования детей и взрослых посредством описания трудовых функций [7]. Трудовые функции «организация деятельности обучающихся...» и «разработка программно-методического обеспечения...» отражают умение понимать образовательные потребности и запросы обучающихся, умение эффективно подбирать программу обучения, умение разрабатывать программы учебных курсов, дисциплин (модулей) и т.д. Реализация этих умений дает возможность применять на занятиях педагогически обоснованные формы, методы, средства и приемы организации деятельности обучающихся. Эти функции могут быть соотнесены с проектировочным и конструктивным компонентами в структуре педагогической деятельности, выделенными Н.В. Кузьминой. Трудовая функция «обеспечение взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся...» предусматривает умение педагога организовывать и проводить консультации с целью лучшего понимания индивидуальных особенностей обучающихся, информирования родителей о результатах освоения детьми образовательной программы, повышения психолого-педагогической компетентности родителей. Эта функция может быть соотнесена с коммуникативным компонентом структуры педагогической деятельности. Трудовая функция «педагогический контроль и оценка освоения... программы» позволяет оценить динамику подготовленности обучающихся в процессе освоения образовательной программы и характеризует рефлексивный компонент в структуре педагогической деятельности.

С целью выделения особенностей работы педаго-

га дополнительного образования в аспекте сравнения с работой педагога школы мы провели опрос педагогов дополнительного образования в следующих детских образовательных учреждениях: Центр развития и досуга «Городок» (г. Тула), Учебный центр «Отличник» (г. Тула), Центр детского развития «Монтессори music клуб» (г. Тула), Детский центр «Одарёнок» (г. Тула), Детский центр «Пятый элемент» (г. Екатеринбург). Всего в опросе приняли участие 54 педагога. Опросник включал вопросы относительно структуры профессиональной деятельности педагога дополнительного образования, личностных и профессиональных качеств педагога дополнительного образования, возможностей для профессиональной самореализации, затруднений в деятельности педагога.

В структуре профессиональной деятельности педагога дополнительного образования респонденты выделили такие составляющие как гуманистическая направленность, педагогическое мастерство, педагогические способности: перцептивные, коммуникативные, творческие (креативность, импровизация), профессиональные знания - знание педагогических техник, своего предмета, методики преподавания, основ психологии. Кроме того, респонденты отметили умение объективно анализировать и корректировать собственную деятельность и взаимодействие не только с детьми и родителями, но и с коллегами.

В плане отличий структуры профессиональной деятельности педагога школы (вуза) от структуры деятельности педагога дополнительного образования респонденты отметили следующее. Деятельность педагога школы (вуза) более структурирована, имеет четкие границы. У педагога дополнительного образования больше свободы деятельности, творчества. Педагог дополнительного образования может использовать техники и методики обучения ребенка, основываясь на индивидуальных особенностях ребенка, а также планировать свою работу в соответствии со способностями детей, запросами обучающихся. Школьный учитель в большей степени дает знания с общим подходом ко всем детям в классе. В дополнительном образовании больше возможностей для всестороннего развития личности и реализации индивидуального подхода в обучении. Кроме преподавательского аспекта, деятельность педагога дополнительного образования в большей мере включает в себя воспитательный и наставнический моменты. Педагог дополнительного образования сосредоточен на выполнении главного – на обучении ребенка, тогда как педагог школы (вуза) имеет много дополнительной работы, в том числе с документами.

Относительно личностных и профессиональных качеств, которыми необходимо обладать педагогу дополнительного образования, а также относительно отличия в этом аспекте от педагога общего образования, опрошиваемые отвечали следующее. Необходимые качества педагога дополнительного образования: трудолюбие, терпение, позитивное отношение к окружающему миру, заинтересованность в результате, креативность, творческое мышление, умение работать в условиях многозадачности. Креативность и многозадачность в работе, по мнению опрошенных, в большей мере характеризует деятельность именно педагога дополнительного образования в отличие от учителя школы. Педагог до-

полнительного образования помимо базовых знаний может преподавать предмет углубленно, используя дополнительные материалы. В обязанности педагога дополнительного образования должна входить подготовка и адаптация ребенка к жизни вне школы. Респонденты указывали на наличие индивидуального педагогического стиля у педагога дополнительного образования, а также на умение сделать педагогическую цель личной целью ребенка, способность заинтересовать ученика.

Ответ на вопрос, имеется ли в работе педагога дополнительного образования больше возможностей для профессиональной самореализации, чем в работе педагога общего образования, у большинства респондентов был утвердительным. Прежде всего, такие возможности связаны с оптимальной наполняемостью групп (6–10 человек). Существует возможность комбинирования групповых и индивидуальных занятий, что так же расширяет возможности для профессиональной самореализации педагога. Как следствие, педагог дополнительного образования более мобилен, а спектр используемых им образовательных методик и программ гораздо шире.

В качестве затруднений в деятельности педагога дополнительного образования отмечались: частая смена детей в группах, затраты времени на узнавание нового ребенка. Кроме того, так как дополнительное образование предполагает использование не только традиционных методик обучения, то много времени необходимо уделять изучению инновационных методик, самостоятельному поиску материалов и подготовке к занятиям. То есть, являющаяся, с одной стороны, плюсом возможность творческого поиска, самореализации влечёт за собой повышение трудоёмкости работы педагога.

Таким образом, специфика дополнительного образования как вида образовательной деятельности, результаты проведённого опроса, а также собственный опыт работы в структурах дополнительного образования позволяет нам выделить некоторые особенности профессиональной деятельности педагога, умения и навыки, являющиеся в немалой мере залогом успешности его работы.

Первое – это постоянная нацеленность на личностное и профессиональное саморазвитие. В отличие от школьных (вузовских) занятий посещение дополнительных образовательных программ является сугубо добровольным актом, результатом собственного осознанного выбора. Находясь в ситуации выбора, обучаемый (или его родители) определяют не только направленность дополнительного образования, но и имеют возможность выбора педагога, который будет его осуществлять. Соответственно, в любой момент можно отказаться от данного вида образовательной деятельности либо перейти к другому педагогу. Педагог дополнительного образования не обладает тем спектром дисциплинарных приемов, которые доступны школьному учителю, для побуждения к изучению преподаваемого предмета. То есть, мотивировать к осуществлению образовательной деятельности в этом случае может только интерес к самой деятельности, а также личность педагога. Привлекательность форм и методов организации деятельности, и/или привлекательность личности педагога, его профессионализм могут способствовать повышению мотивации к деятельности по получению

дополнительного образования. Здесь можно вести речь об определённом роде конкурентоспособности педагога. Естественно, что для её поддержания необходима постоянная нацеленность на личностное и профессиональное саморазвитие, высокая познавательная активность, мониторинг интересов обучающихся, а также их динамики в реалиях изменяющейся социокультурной ситуации.

Другая, тесно связанная с первой особенность, это гибкость и вариативность деятельности. Непосредственно сам интерес становится одним из ведущих факторов при выборе направления дополнительного образования. В плане возможности реализации своего творческого потенциала педагог дополнитель-

ного образования в отличие от школьного учителя, можно сказать, выигрывает. Не будучи ограниченным рядом требований (соблюдение ФГОС, подготовка к ЕГЭ), он может и должен для поддержания конкурентоспособности быть более гибким при реализации своей профессиональной деятельности. Существует возможность корректировки содержания занятий с опорой на индивидуальные интересы, склонности и уровень подготовленности учеников. Вариативность применяемых технологий, педагогических подходов стимулирует активизацию познавательной творческой деятельности. Гибкость и вариативность повышают заинтересованность учеников в получении знаний, умений и навыков, которые предлагает педагог.

Библиографический список

1. Дейч Б.А., Кошман Н.В., Кучеревская М.О., Малахова Н.Н. и др. История и теория дополнительного образования: учебное пособие для вузов; под редакцией Б.А. Дейча. – 2-е издание, исправленное и дополненное. М.: Издательство Юрайт, 2022. 239 с. URL: <https://urait.ru/bcode/492944> (дата обращения: 10.04.2022).
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. – 2-е издание, переработанное, дополненное. Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина; ВНИИ проф.-техн. образования. М.: Высшая школа, 1990. 117 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. М.: Политическая литература, 1975. 304 с.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1993. 192 с.
6. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. Мн.: Книжный Дом. 2003. 1280 с.
7. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22 сентября 2021 г. № 652н. URL: <https://cdnimg.rg.ru/pril/223/31/31/66403.pdf> (дата обращения: 01.04.2022).

References

1. Dejch B.A., Koshman N.V., Kucherevskaya M.O., Malakhova N.N. et al. History and theory of supplementary education. Moscow: Urait, 2022. 239 p. Available at: <https://urait.ru/bcode/492944> (accessed 10.04.2022).
2. Zeer E.F. Psychology of professions. Ekaterinburg: Delovaja kniga, 2003. 336 p.
3. Kuzmina N.V. Professionalism of the personality of the teacher and master of industrial training. Moscow: Vysshaja shkola, 1990. 117 p.
4. Leontyev A.N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Politicheskaja literatura, 1975. 304 p.
5. Markova A. K. Teacher's Labor Psychology. Moscow: Prosveshhenie, 1993. 192 p.
6. New dictionary of philosophy. Minsk: Knizhnyj Dom. 2003. 1280 p.
7. Decree of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation No. 652n of 22 September 2021. Available at: <https://cdnimg.rg.ru/pril/223/31/31/66403.pdf> (accessed 01.04.2022).

УДК 37.01

UDC 37.01

ИВАНОВА Е.С.

директор, АНО «Детская Академия», Россия, МО, г.о. Наро-Фоминск

E-mail: el-ivanova1104@mail.ru

КАПУСТИНА Л.Н.

заместитель директора по УМР, АНО «Детская Академия», к.п.н., Россия, МО, г.о. Наро-Фоминск

E-mail: kamila.66@mail.ru

IVANOVA E.S.

Director, ANO "Children's Academy", Russia, MO, Naro-Fominsk,

E-mail: el-ivanova1104@mail.ru

KAPUSTINA L.N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director for UMR, ANO "Children's Academy", , Russia, MO, Naro-Fominsk,

E-mail: kamila.66@mail.ru

УРОК КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

LESSON AS A FORM OF ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS

В статье представлен взгляд на урок как форму воспитательного процесса школы. Обоснована значимость урока, его уникальность и незаменимость. Сделана попытка доказать, что урок является не только компонентом воспитательной системы, но и её ядром.

Ключевые слова: урок, воспитательная система, воспитательный процесс, деятельность.

The article presents a view of the lesson as a form of the educational process of the school. The significance of the lesson, its uniqueness and irreplaceability are substantiated. An attempt is made to prove that the lesson is not only a component of the educational system, but also its core.

Keywords: lesson, educational system, educational process, activity.

Урок, давно и прочно вошедший в жизнь многих поколений школьников, в последние годы начал рассматриваться как некий рудимент прошлого, тормозящий развитие ребенка. Бытует мнение, что сегодня на первые позиции выходят электронные образовательные ресурсы, а ученик рассматривается как субъект образовательного процесса, способный самостоятельно осваивать учебные программы в процессе самообразования. В реалиях сегодняшнего дня неоспоримым фактом является доступность практически любой информации, в том числе и образовательного характера, в различных формах представления учебного текста: тексты в формате Word и PDF, видео на каналах YouTube и TikTok, интерактивные тесты с сиюминутной проверкой результатов и др. Профессор Е.И. Казакова определяет вышеперечисленные источники как тексты «новой природы» и указывает на их характеристики: «отказ от линейности в построении и восприятии текста; сжатие объемов текста с увеличением информационной нагрузки на его единицу; ориентация на «мелкие текстовые структуры»; дублирующий характер различных знаковых систем в отражении содержания; рост интерактивности; развитие форм обратной связи; появление «новых форм авторства»» [6, с. 104]. Получается, что сторонники использования электронных образовательных ресурсов для получения образования правы? Но нет. Сегодня урок в сложной ситуации, в конкурентной среде. И практика это показывает. Как подтверждение неопровержимой истины, что нет зла без добра, годы пандемии Covid-19 стали печальными для жителей нашей планеты, но в то же время принесли в сознание людей мысль о школьном уроке как уникальном феномене. Стало очевидным, что урок обладает такими специфическими свойствами,

смыслами, которые позволяют ученикам более успешно осваивать культуру и интегрироваться в социум. В зарубежной педагогике эти неочевидные элементы урока получили название «скрытого учебного плана». Так, Питер Мак-Ларен утверждает, что «часто скрытый учебный план замещает открыто заявленные учителем или школой цели и идеалы обучения» [7, с. 294].

Предметом нашего анализа и стали особые смыслы, которые делают урок незаменимым для всех субъектов школьной жизни.

Очевидно, и поэтому первое, что делает урок особым, – это личность учителя. Используя терминологию Е.И. Казаковой, скажем, что учитель на уроке является носителем особого текста. Эта особенность, которая содержится в невербальной информации, считываемой учениками на «живом» уроке и которой им так не хватает в интернет-обучении, на наш взгляд, является одним из уникальных смыслов. Самым важным источником дидактической силы школьного учителя является твердость его позиции, педагогическая воля, настойчивость и решительность в достижении цели, харизма, сила его педагогического характера. На первый взгляд удивительным фактом является любовь, восхищение, уважение со стороны учеников по отношению к учителям строгим, не всегда идущим на уступки и не всепрощающим. Такие учителя ведут детей к их человеческому «Я» трудным путем через науку и культуру. «Только человек решительный, энергичный, с твердым характером, знающий, чего он хочет, почему он хочет, и какие средства ведут к выполнению его воли, – только такой человек может воспитать решительных, энергичных, сильных характером людей» – утверждал А. Дистервег, наставляя учителей [2]. Обратим внима-

ние на то, что учитель на уроке организует познавательную деятельность обучающихся, а познавательная деятельность, как известно, является не только способом присвоения обучающимися знаний, умений и навыков. Предметная деятельность на уроке непременно сопровождается и общением ребёнка с учителем. Важным в общении учителя с учениками, на наш взгляд, является обязательность очень бережного, аккуратного прикосновения к личности ребенка. Продуктом и познавательной деятельности, и общения являются отношения, которые, в свою очередь, помогают школьникам активно усваивать культурные ценности, то есть становятся фактором преобразования ребенка в человека культуры. Личность учителя является транслятором культуры. Если учитель пользуется уважением, то есть он является важным человеком в жизни школьника, то культура принимается им вместе с учебной информацией, и знаниевая составляющая учебного процесса обогащается культурным содержанием, что превращает учебный процесс на уроке в воспитательный.

Действительно, процесс взросления ребенка не может сопровождаться только накоплением знаний, для маленького человека не менее важным является интеграция в социум. Ребенку нужен разнообразный опыт: опыт работы в группе (в том числе и разновозрастной) и в одиночку, опыт работы с предметами материальной среды (как учебной, так и естественной) и вербальный, опыт лидерства и подчинения, опыт достижения победы и поражения и др. Урок как источник разнообразного реального жизненного опыта становится, говоря словами С.И. Гессена, «спасением ребенка» [1]. В научном исследовании О.В. Заславской и О.Е. Сальниковой доказывается, что «в сообществе учителя и учащихся на уроке высокий статус и социальная защищенность каждого ученика определяется не количеством накопленных положительных оценок, аморальной ценностью преодоленного пути к знанию, к истине» [5] и «... учение, как никакая другая деятельность ребенка в школе, предоставляет самые широкие возможности для формирования и закрепления в его сознании и поведении духовных ценностей, которые приходят к нему через содержание образования, стиль отношений, отбор видов познавательной деятельности» [5]. Таким образом, урок ценен не только дидактической составляющей, но и, прежде всего, воспитательной.

Несомненно, главная особенность урока заключается в том, что он является компонентом воспитательной системы школы. Начиная с конца 80-х годов, получив особое развитие в 90-е и затем продолжив свое обоснование и укрепление, возникла и стала предметом научного и общественного интереса теория воспитательных систем академика Л.И. Новиковой. По Новиковой, воспитательная система – это целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат [9]. Рассматривая давно вошедшее в педагогическую лексику понятие дидактическая система, Л.И. Новикова утверждает, что дидактическую систему нельзя рассматривать в отрыве от воспитания: «... в процессе образования реализуются и воспитательные цели под влиянием содержания усваиваемого материала, форм и методов

включения школьников в познавательный процесс» [9, с. 189]. В структуре воспитательной системы последователи Л.И. Новиковой (А.В. Гаврилин, О.В. Заславская, Ю.С. Мануйлов, Д.В. Григорьев, П.В. Степанов и др.) выделили подсистемы: учебную, внеклассную образовательную, внеучебную. О.В. Заславская описала характерные, специфические для каждой сферы виды деятельности обучающихся [3]. Для нас важно, что обучение как деятельность, характерная для этого процесса, определяющая движение этого процесса, рассматривается в данной теории как часть воспитательной системы. Отсюда можно смело предположить, что урок является компонентом этой системы, так сказать, её звеном, элементом.

Но мы предположили, что обучение может и должно стать ядром воспитательной системы (сошлемся на обоснованное в докторской диссертации проф. О.В. Заславской утверждение, что любая деятельность может быть системообразующей). Но не всякая деятельность присутствует в школе. Например, возможность вовлечь детей в туристскую или театральную деятельность доступна не каждой школе. Для этого нужны кадры, оборудование и прочее. А учебный процесс – неотъемлемая составляющая школы как таковой. Это и дает нам основание заявлять, что обучение – не просто компонент, но ядро воспитательной системы школы. Более того, урок как неотъемлемый, главный элемент школьной жизни обязан стать компонентом воспитательной системы, ведь, как утверждал Х. Лийметс, «если учебная деятельность не связана со всей системой жизнедеятельности ученика и только ограничивает время, нужное для личности более значимых занятий, то это влечет за собой ... возникновение отрицательных социальных установок» [8].

Становится очевидным, почему важно сохранить для ребенка уникальные возможности урока в его первоначальной образовательно-воспитательной сущности, не отрицая все другие источники и образования, и воспитания, и развития. Говоря о сохранении урока в его первоначальности, мы не имеем в виду, что он должен быть лишён современных черт, свойств и признаков. Даже роль учителя несколько меняется или уточняется за счет того, что усиливается его субъектность: все более востребованными оказываются такие профессиональные навыки учителя как самостоятельность в отборе учебного материала, в выборе содержания, форм и методов работы; все более значимой становится его роль как тьютора, сопровождающего процесс личностного развития и становления ребёнка. И воспитывающее обучение – это не устаревшая формулировка, а насущная потребность школьной жизни, неотъемлемая составляющая воспитательного процесса.

Вслед за Л.И. Новиковой, О.В. Заславской, хотим обратить внимание на необходимость аккумуляции, интеграции в уроке черт и свойств других подсистем школьной жизни. Урок можно рассматривать как событие, встречу педагога (взрослого человека) и ученика (ребенка), где в ходе совместной деятельности (в том числе имеющей признаки внеурочной и внешкольной) ребенок присваивает знания как элемент культуры (Д.В. Григорьев, И.Д. Демакова). По утверждению О.В. Заславской, урок в этом случае интегрирует в себе свойства, характерные для других подсистем воспита-

тельной системы школы. Он становится частью системы, потому что обладает теми же свойствами, что и другие формы организации другой деятельности, то есть когда он выступает как форма жизнедеятельности ребенка, источник разнообразного реального жизненного опыта [3].

Так, например, «работают» групповые формы организации познавательного процесса на уроке в воспитательной системе школы. Например, учитель ставит перед классом проблемную задачу и при этом предлагает ученикам разделиться на группы; работая в группе, сгенерировать идею решения выявленной проблемы; выбрать представителя группы, который будет представлять результаты коллективного творчества при подведении итогов совместной работы. Каждый этап групповой работы является воспитывающим: в процессе распределения по группам ученики ставят в позицию выбора, что является источником жизненного опыта, участвуют в коммуникации друг с другом, приобретая опыт взаимоотношений на основе творчества и познавательного поиска, тренируются в лидерстве и

подчинении, развивают вербальные навыки и культуру дискуссии. Таким образом, правильно организованная познавательная деятельность обучающихся в составе группы превращает пространство урока в личностно формирующее, т.е. воспитательное пространство, а учебный процесс – в фактор формирования и развития воспитательной системы школы.

Изменения в Федеральном государственном образовательном стандарте требуют сделать подход к воспитанию школьников более системным. Программа воспитания стала частью основных образовательных программ всех уровней образования школы, а модуль «Школьный урок» является инвариантным и, таким образом, обязательным для реализации в каждой школе. Однако содержание этого модуля, на наш взгляд, не отражает всех воспитательных возможностей урока. Но каждая школа может самостоятельно расширить его рамки ина самом деле, а не формально, сделать урок формой организации воспитательного процесса, компонентом воспитательной системы школы.

Библиографический список

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
2. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Rukov_k_obraz_nem_uchitel.htm(дата обращения 14.06.2022).
3. Заславская О.В. Процесс обучения и его функции в развитии воспитательной системы школы: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... д-ра пед. Наук/ Заславская Ольга Владимировна; Москва, 1997. 287 с.
4. Заславская О.В. Обучение как воспитание: школьный урок в контексте модернизации образования.// Дидактические проблемы модернизации Российского образования: Материалы межвузовской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Н.А. Сорокина. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2003. С. 81–93.
5. Заславская О.В., Сальникова О.Е. Оценивание учебных достижений учащихся как воспитательная проблема [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<http://eidos-institute.ru/journal/2016/100/Eidos-Vestnik2016-117-Zaslavskaya.pdf>(дата обращения 18.05.2022).
6. Казакова Е.И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования// Психологическая наука и образование. 2016. Т.21. №4. С. 102–109.
7. Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику/ Питер Мак-Ларен; [пер. с англ. О. Ю. Фадиной]. Москва: Просвещение, 2007 (Тверь: Тверской полиграфкомбинат детской литературы). 418 с.
8. Лийметс Х.Й. Как воспитывает процесс обучения? / Х.Й. Лийметс. – Москва: Знание, 1982. 96 с. (Новое в жизни, науке, технике. Серия 'Педагогика и психология'; № 12).
9. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды /Под ред. Н.Л.Селивановой, А.В.Мудрика. Сост.Е.И.Соколова. М., 2009. 351 с.

References

1. Gessen S.I. Fundamentals of pedagogy. Introduction to Applied Philosophy/Ed. and comp. P.V. Alekseev. – M.: School-Press, 1995. 448 p.
2. Diesterweg A. Selected pedagogical essays [Electronic resource]. – Access mode: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Rukov_k_obraz_nem_uchitel.htm (accessed 14.06.2022).
3. Zaslavskaya O.V. The learning process and its functions in the development of the educational system of the school: specialty 13.00.01 "General pedagogy, history of pedagogy and education": dis. ...Dr. ped. Sciences/ Zaslavskaya Olga Vladimirovna; - Moscow, 1997. 287 p.
4. Zaslavskaya O.V. Training as education: a school lesson in the context of modernization of education.// Didactic problems of modernization of Russian education: Materials of the interuniversity scientific and practical conference dedicated to the memory of Professor N.A. Sorokin. – Tula: Publishing House of Tula State Pedagogical University. L.N. Tolstoy University, 2003. – pp. 81-93.
5. Zaslavskaya O.V., Salnikova O.E. Evaluation of educational achievements of students as an educational problem[Electronic resource]. – Access mode:<http://eidos-institute.ru/journal/2016/100/Eidos-Vestnik2016-117Zaslavskaya.pdf>(accessed 18.05.2022).
6. Kazakova E.I. Texts of a new nature: problems of interdisciplinary research// Psychological science and education. 2016. Vol.21. No. 4. Pp. 102–109.
7. McLaren P. Life in schools:introduction to Critical pedagogy/ Peter McLaren; [trans. with the English O. Y. Fadina]. Moscow: Prosveshchenie, 2007 (Tver: Tver Polygraph Combine of Children's Literature). 418 p.
8. Liimets H.Y. How does the learning process educate? / H.Y. Liimets. Moscow: Znanie, 1982. 96 p. (New in life, science, technology. Series 'Pedagogy and Psychology'; No. 12).
9. Novikova L.I. Pedagogy of education: Selected pedagogical works /Edited by N.L.Selivanova, A.V.Mudrika. Comp.E.I.Sokolova. M., 2009. 351 p.

УДК 378.4

UDC 378.4

КАРАПУЗИКОВ А.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра пожаротушения и аварийно-спасательных работ, Уральский институт ГПС МЧС России
E-mail: Alexx-7777@mail.ru

ДЬЯКОВ В.Ф.

кандидат химических наук, доцент, кафедра пожаротушения и аварийно-спасательных работ, Уральский институт ГПС МЧС России
E-mail: diakov1960@mail.ru

ОПАРИН Д.Е.

старший преподаватель, кафедра пожарной, аварийно-спасательной техники и специальных технических средств, Уральский институт ГПС МЧС России
E-mail: oparide@yandex.ru

ПОПОВА С.В.

старший преподаватель, кафедра пожаротушения и аварийно-спасательных работ, Уральский институт ГПС МЧС России
E-mail: vip.sveta79@bk.ru

KARAPUZIKOV A.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Fire Extinguishing and Emergency Rescue, Ural Institute of GPS of the Ministry of Emergency Situations of Russia
E-mail: Alexx-7777@mail.ru

DYAKOV V.F.

Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor of the Department of Fire Extinguishing and Rescue Operations, Ural Institute of GPS of the Ministry of Emergency Situations of Russia
E-mail: diakov1960@mail.ru

OPARIN D.E.

Senior Lecturer, Department of Fire, Emergency Rescue Equipment and Special Technical Means, Ural Institute of GPS of the Ministry of Emergency Situations of Russia
E-mail: oparide@yandex.ru

POPOVA S.V.

Senior Lecturer of the Department of Fire Fighting and Rescue Operations, Ural Institute of GPS of the Ministry of Emergency Situations of Russia
E-mail: vip.sveta79@bk.ru

МОТИВАЦИЯ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МЧС РОССИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

MOTIVATION OF CADETS OF UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS OF RUSSIA TO PROFESSIONAL ACTIVITY

В данной статье рассматриваются вопросы касающиеся мотивации курсантов вузов МЧС России в процессе прохождения обучения к профессиональной деятельности. Представлены мероприятия направленные на повышение мотивации курсантов к профессиональной деятельности в Уральском институте ГПС МЧС России.

Ключевые слова: Обучение, мотивация, курсант, профессиональная деятельность, личность.

This article discusses issues related to the motivation of cadets of universities of the Ministry of Emergency Situations of Russia in the process of training for professional activity. The activities aimed at increasing the motivation of cadets for professional activity at the Ural Institute of GPS of the Ministry of Emergency Situations of Russia are presented.

Keywords: Training, motivation, cadet, professional activity, personality.

Современная образовательная система требует от выпускников профессиональных высших учебных заведений достаточных навыков необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности. Отличительная особенность образования специальных вузов от гражданских учебных заведений заключается в том, что курсанты, поступившие на обучение, одновременно проходят службу как сотрудники МЧС России совмещая учебную с профессиональной деятельностью заключающейся с несением службы в нарядах, участием в парадах, с заступлением на боевые дежурства в пожарно-спасательные части выполняя обязанности в разных должностях от пожарного до заместителя руководителя структурного подразделения в рамках прохождения практик Кроме того в процессе обучения курсанты привлекаются для ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций как техногенного так и природного

характера, что значительно отвлекает их от непосредственного получения знаний и большую роль играет их самостоятельность, умение планировать свое время для подготовки к занятиям. Курсанты в отличии от студентов имеют определенный распорядок дня, по которому и осуществляют свою учебно-профессиональную деятельность.

Важным аспектом в самостоятельной работе курсантов является их мотивация к дальнейшей профессиональной деятельности. В.И. Романенко, Д.С. Безносков рассматривают мотивацию профессиональной деятельности как объединение мотивационных свойств и свойств личности необходимых для побуждения выполнения профессиональных задач, при этом важную роль играет профессиональная адаптация [1].

О.Н. Захарова считает, что мотивация и формы стимулирования позволяют беспрепятственно и с вы-

сокими результатами выполнять служебные задачи профессиональной деятельности [2].

М.Б. Шмырева, М.К. Гаджиев в своих трудах определяют мотивацию как определенный план, позволяющий оперативно достигать необходимых результатов, а также дает возможность роста профессионализма при прохождении службы [3].

Существуют различные виды мотивации, самыми распространенными являются:

- естественная (возникающая по естественным причинам в результате каких-либо обстоятельств);
- искусственная (специально создаваемая для выполнения определенных задач);
- позитивная (где в качестве мотивации выступают положительные стимулы);
- негативная (предназначена для недопущения чего-либо);
- внешняя (воздействие внешними обстоятельствами);
- внутренняя (внутренние психологические факторы);
- поощрения (материальные и нематериальные).

Е.П. Коноваленко выделяет три уровня мотивации профессионального становления курсантов специальных вузов МЧС России: первый – начальный, где за основу выступает отношение к учебно-познавательной деятельности; второй – основной, который положительно влияет на формирование ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности; третий – высший, где происходит стремление курсантов выполнять различные задачи на высоком уровне [4].

В.Н. Михалин считает, что для формирования положительной мотивации у курсантов важную роль играет эвристическое обучение, которое служит для развития творческого потенциала и его можно применять при освоении отдельных специальных дисциплин, а также в ходе интеграции специальных дисциплин в процессе подготовки курсантов к профессиональной деятельности [5].

В Уральском институте ГПС МЧС России для повышения мотивации курсантов к профессиональной деятельности (рис.1) проходит демонстрация с последующим обсуждением военно-патриотических фильмов, а также фильмов, которые непосредственно связаны с профессиональной деятельностью пожарных. Поводятся встречи с практическими работниками и ветеранами пожарной охраны, которые рассказывают обучаемым про пожары в тушении которых принима-

ли непосредственное участие, по результатам которых были награждены правительственными и ведомственными наградами. Осуществляется посещение курсантами музеев и выставок на пожарную тематику. Кроме того, в институте организованы молодежные организации «Феникс», «Огненный щит», «Вестник», студенческий спасательный отряд «Уральский спасатель», научное общество «Искатель», где курсанты и студенты активно принимают участие в пропаганде пожарно-спасательного дела.

Стоит отметить, что осознанность выбора профессии у курсантов приходит, когда они начинают изучать специальные дисциплины, а также при прохождении учебных практик в различных должностях. Выполняя обязанности пожарного, командира отделения, начальника караула курсанты в условиях пожара или ЧС сталкиваются с такими ситуациями, где их деятельность приносит пользу обществу (спасение людей и имущества), тем самым мотивируя их на дальнейшую службу. Осуществляя работу по надзорной деятельности при проведении инструктажей населения по соблюдению правил противопожарного режима, выступлении перед школьниками, так же показывает важность выбранной ими профессии.

Несмотря на то, что курсанты при поступлении в учебное заведение проходят серьезный отбор по физиологической и психологической готовности, некоторые из них все равно сталкиваются со сложным барьером по овладению профессией пожарного. Это связано с тем, что в процессе прохождения службы (обучения) курсанты часто находятся под воздействием психологических факторов (стресса, монотония, переутомление и др.), что влияет на развитие мотивации к профессиональной деятельности. Важным является правильно выбрать и организовать мероприятия которые будут положительно сказываться на развитии мотивации (моделирование ситуаций, приближенных к реальным условиям; творческая и познавательная активность при решении практико-ориентированных задач; сплоченность коллектива; ответственность за своих подчиненных).

При изучении специальных профессиональных дисциплин таких как: пожарная тактика, оперативно-тактические действия при тушении пожаров, планирование и организация тушения пожаров, организация и технологии проведения аварийных и поисково-спасательных работ на практических занятиях моделируются рискоориентированные ситуации,

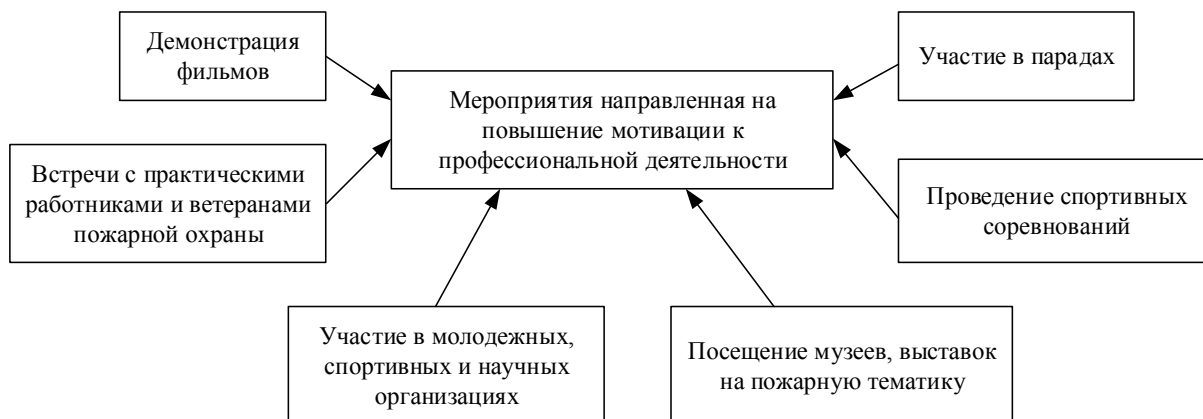


Рис. 1. Мероприятия направленные на повышение мотивации к профессиональной деятельности.

создаются условия, воздействующие на психологическое состояние курсантов. Учитывая влияние различных факторов (временное ограничение, воздействие опасных факторов пожара, ответственность за принятие решения) перед курсантами стоит серьезная задача по выполнению необходимо важных профессиональных задач, при правильном их выполнении у них повышается самооценка, происходит понимание важности выбранной профессии, значение сплоченности коллектива. В процессе выполнения задач в таких условиях курсанты осуществляют руководство рабочими группами (отделением, караулом) где вырабатывается ответственность за подчиненных в ходе принятия решений, что также влияет на повышение мотивации курсантов к образовательному процессу, а также к дальнейшей профессиональной деятельности [6].

Для достижения цели по повышению мотивации к профессиональной деятельности важную роль играют мотиваторы (рис. 2). В.Л. Цветков, В.А. Балашова выделяют две группы: внешняя и внутренняя [7].

Д.А. Полукаров выделяет три уровня мотивационной готовности: низкий (слабое проявление или полное отсутствие ценностных ориентаций и установок на дальнейшую службу), средний (ценностные ориентации не являются основными при прохождении службы), высокий (инициатива и творческая деятельность, эффективное решение задач, твердая установка на службу) [8]. Автор считает, что на повышение мотивационной готовности необходимо формировать мотивационную сферу, активизировать воспитательный процесс и самостоятельность курсантов, производить отбор поступающих на обучение по мотивационному критерию.

И.А. Барилляк в своих исследованиях по выявлению мотивации к учебной деятельности студентов и

курсантов, используя методики: «Оценка потребности в одобрении»; «Мотивация успеха и боязнь неудачи»; «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» выделил ранговые места значимых и менее значимых мотивов [9]. Значимыми мотивами автор определяет: желание стать квалифицированным специалистом; потребность в приобретении глубоких и прочных знаний; получение диплома о высшем образовании; обеспечение успешности профессиональной деятельности; желание учиться и сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»; добиться одобрения родителей и окружающих. Менее значимыми мотивами автор считает: получение стипендии; интеллектуальное удовлетворение; быть примером для других; избегать наказания и осуждения за плохую учебу. Кроме того, мотивация к учебной деятельности зависит от ряда факторов, влияющих на характер и структуру мотивации.

Д.А. Баклагина, Н.С. Бар рассматривают мотивацию как стойкое личностное формирование, направленное на удовлетворение потребностей. Кроме того, для эффективной учебной деятельности необходимо организовывать учебный процесс так, чтобы он отвечал мотивации курсантов [10].

По нашему мнению, мотивация курсантов специальных вузов МЧС России к профессиональной деятельности имеет сложную структуру и в большей степени должна основываться на внутренних личностных качествах, способствующих в дальнейшем правильной оценке сложившейся обстановки и принятия решений для выполнения профессиональных задач, так как от этого будет зависеть жизнь как самого сотрудника, так и жизни подчиненных которыми будет руководить выпускник.



Рис. 2. Группы мотиваторов в мотивационном процессе.

Библиографический список

1. Романенко В.И., Безносков Д.С. Научно-аналитический журнал Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России. 2011. № 1. С. 72–77.
2. Захарова О. Н. Мотивация сотрудников ГПС МЧС России / О. Н. Захарова // XIV Международная конференция «Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования», 17-18 марта 2011 г., Екатеринбург. Ч. 4. Екатеринбург: УрГУ, 2011. С. 267–272.
3. Шмырева М.Б., Гаджиев М.К. Особенности мотивации профессиональной деятельности сотрудников ГПС МЧС России // Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. 2014. №1 (5).
4. Коноваленко Е.П. Роль мотивации в процессе воспитания ценностного отношения к будущей профессии курсантов вузов МЧС России // Научный поиск, 2012. №2.2. С. 60–63.
5. Михалин В.Н. Мотивация как основа формирования готовности к профессиональной деятельности курсантов вузов МЧС России // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ) [Электронный ресурс]. Краснодар: КубГАУ, 2013. № 02(086). IDA [article ID]: 0861302025. URL: <http://ej.kubagro.ru/2013/02/pdf/25.pdf>, 0,625 у.п.л.
6. Карпузинов А.А., Гайнуллин Т.Ф., Кузьменко А.А., Низяков А.Д. Роль компетентного и контекстного подходов в повышении мотивации при изучении специальных дисциплин вузов МЧС России // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 2 (91). С. 220–223.
7. Цветков В.Л., Балашова В.А. Профессиональная мотивация курсантов // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2020. Т. 25. № 4 (83).
8. Полужаров Д.А. Мотивационная готовность как фактор профессионального становления будущих офицеров // Материалы IV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2012/article/2012002077>.
9. Барыляк И.А. Мотивация учебной деятельности курсантов и студентов // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2007. №3. С. 28–30.
10. Баклагина Д.А., Бар Н.С. Мотивация учебной деятельности курсантов военного вуза // Современные психологические и педагогические технологии. 2021. №1. С. 1–11.

References

1. Romanenko V.I., Beznosov D.S. Scientific and analytical journal Bulletin of the St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia. 2011. No. 1. Pp. 72–77.
2. Zakharova O. N. Motivation of employees of the Ministry of Emergency Situations of Russia / O. N. Zakharova // XIV International Conference “Culture, personality, society in the modern world: methodology, empirical research experience”, March 17-18, 2011, Yekaterinburg. Part 4. Yekaterinburg: USU, 2011. Pp. 267–272.
3. Shmyreva M.B., Gadzhiev M.K. Features of motivation of professional activity of employees of the Ministry of Emergency Situations of Russia // Modern technologies of civil defense and liquidation of consequences of emergency situations. 2014. No. 1 (5).
4. Konovalenko E.P. The role of motivation in the process of educating a value attitude to the future profession of cadets of universities of the Ministry of Emergency Situations of Russia // Scientific Search, 2012. №2.2. Pp.60-63.
5. Mikhailin V.N. Motivation as a basis for the formation of readiness for professional activity of cadets of universities of the Ministry of Emergency Situations of Russia // Polythematic network electronic scientific journal of Kuban State Agrarian University (Scientific Journal of KubGAU) [Electronic resource]. Krasnodar: KubGAU, 2013. No. 02(086). IDA [article ID]: 0861302025. URL: <http://ej.kubagro.ru/2013/02/pdf/25.pdf>, 0.625 cu.p.l.
6. Karapuzikov A.A., Gainullin T.F., Kuzmenko A.A., Nizyakov A.D. The role of competent and contextual approaches in increasing motivation in the study of special disciplines of universities of the Ministry of Emergency Situations of Russia // Scientific Notes of the Oryol State University. 2021. No. 2 (91). Pp. 220–223.
7. Tsvetkov V. L., Balashova V. A. Professional motivation of cadets // Psychopedagogics in law enforcement agencies. 2020. Vol. 25. No. 4 (83).
8. Polukarov D.A. Motivational readiness as a factor of professional formation of future officers // Materials of the IV International student Scientific Conference “Student Scientific Forum” URL: <https://scienceforum.ru/2012/article/2012002077>.
9. Barilyak I.A. Motivation of educational activity of cadets and students // Psychopedagogics in law enforcement agencies. 2007. No. 3. Pp. 28–30.
10. Baklagina D.A., Bar N.S. Motivation of educational activity of cadets of a military university // Modern psychological and pedagogical technologies. 2021. No. 1. Pp. 1–11.

УДК 378.2

UDC 378.2

КОВЕШНИКОВА Е.Н.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: design_97@mail.ru

КОВЕШНИКОВ П.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра ландшафтной архитектуры, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина
E-mail: landshaft.osau@gmail.com

KOVESHNIKOVA E.N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Garment Design, Orel State University
E-mail: design_97@mail.ru

KOVESHNIKOV P.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Landscape Architecture, Orel State Agrarian University
E-mail: landshaft.osau@gmail.com

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У БАКАЛАВРОВ ЛАНДШАФТНОЙ АРХИТЕКТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РИСУНКУ И ЖИВОПИСИ

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF BACHELORS OF LANDSCAPE ARCHITECTURE IN THE CLASSROOM IN DRAWING AND PAINTING

В статье рассматривается назревшая необходимость формировать творческие способности бакалавров ландшафтной архитектуры с позиций методологических и технологических принципов профессионального образования.

Ключевые слова: ландшафтная архитектура, педагогические технологии, изобразительная деятельность, графические и колористические навыки.

The article discusses the urgent need to form the creative abilities of bachelors of landscape architecture from the standpoint of the methodological and technological principles of professional education.

Keywords: landscape architecture, pedagogical technologies, fine arts, graphic and color skills.

Вопросы развития творческих способностей у бакалавров ландшафтной архитектуры средствами изобразительной деятельности не могут быть решены без основательной методологической базы. Методологической основой рассматриваемой проблемы являются общие философские и педагогические положения о творчестве и творческой деятельности, методологии ландшафтно-архитектурного проектного творчества, современной концепции развития личностно-творческих характеристик в профессиональном образовании. Методологическими ориентирами авторской технологии развития творческих способностей выбраны: системный, личностный, аксиологический, деятельностный, компетентностный подходы к организации процесса обучения бакалавров по рисунку и живописи.

Системный подход (И.В. Блауверг, Б.Ф. Ломов и др.) позволяет сформировать профессионально-личностные позиции бакалавра ландшафтной архитектуры как целостную совокупность компонентов на основе смешанного обучения рисунку и живописи. Личностный подход (Л.С. Выгодский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) раскрывает координационные связи взаимодействия преподавателя и бакалавра с учетом индивидуальных особенностей обучающегося. Аксиологический подход (Б.С. Брушлинский, В.А. Сластенин, П.Б. Щедровицкий и др.) позволяет рассмотреть профессионально-личностную позицию бакалавра ландшафтной архитектуры как систему устойчивых взглядов и ценностных ориентаций обучающегося. Деятельностный подход

(Ю.А. Ефимова, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.) представляет содержание процесса обучения бакалавра ландшафтной архитектуры как квазипрофессиональную деятельность, трансформируемую в профессиональную. Компетентностный подход (В.И. Байденко, Н.И. Вьюнова, И.А. Зимняя и др.) направлен на создание условий для развития профессионально-личностной позиции бакалавра ландшафтной архитектуры, составляющей суть его профессиональной компетенции.

Проанализировав методологическую основу рассматриваемой проблемы, следует перейти к выработке основных технологических приемов развития творческих способностей у бакалавров ландшафтной архитектуры при изучении дисциплины «Рисунок и живопись». Основная задача рисунка и живописи как учебного предмета вытекает из цели этой дисциплины в системе профессионального образования будущего бакалавра ландшафтной архитектуры. Цель состоит в том, чтобы подготовить высокопрофессионального, творческого специалиста, в совершенстве владеющего графическими и колористическими навыками, которые он сможет принимать при проектировании ландшафтных объектов. Кроме того, дисциплины «Рисунок и живопись» признана сформировать и развить у бакалавра творческие способности.

Развитие творческих способностей у бакалавров требует индивидуального подхода. Однако нас интересуют прежде всего наиболее общие технологические приемы развития творческого потенциала бакалавров

ров на начальных этапах обучения рисунку и живописи в методологическом контексте развития личности. Необходимо выделить два основных направления в технологии развития творческих способностей. Первое направление имеет отношение к общей одаренности и предполагает развитие творческих качеств личности. Этот путь лежит через формирование индивидуально-типологических свойств психи. Второе направление имеет целью развитие индивидуальных особенностей изобразительных способностей у бакалавров ландшафтной архитектуры. При этом изобразительные способности рассматриваются как источник формирования творческого потенциала и как необходимое условие поступательного профессионального роста бакалавров одновременно. В условиях учебного процесса оба направления должны проходить параллельно. Это с одной стороны воспитание и моделирование бакалавра его творческой направленности; с другой – развитие индивидуальных изобразительных способностей.

Начальный этап обучения у бакалавров ландшафтной архитектуры имеет свои специфические особенности, что определяет технологию преподавания предмета с учетом дальнейшей профессиональной деятельности. Однако наряду с задачами ландшафтного проектирования приобретения академических навыков и умений по рисунку и живописи является образовательным условием. Говоря о технологии формирования творческих способностей, необходимо помнить, что обучение академическому рисунку и живописи ведется параллельно с решением творческих задач. Они органично сопрягаются дополняя друг друга. То, что для профессионального художника не представляет творческого момента, для бакалавра является погружением в авторскую, творческую атмосферу. Примером могут служить задания на композиционное построение графических или живописных постановок.

Так для начинающего художника при композиционной организации пространства листа, творческим началом является выявление доминанты и второстепенных элементов, подчиненных главной форме. Тем же принципам подчинено использование выразительных свойств изобразительных материалов, изучение и применение технологий работы с натуры, краткосрочных зарисовок, набросков и т.д. Основанием считать работу бакалавров творческой является привнесением в академическое упражнение авторского видения хотя бы одного из компонентов задания. Разрабатывая технологию преподавания рассматриваемой дисциплины педагогу необходимо учитывать, что между академическими и творческими заданиями по рисунку и живописи существуют определенные различия, связанные с их назначением. В тоже время по целому ряду моментов наблюдается сходство, основанное на реалистической манере исполнения. Например, выразительные особенности в графическом и живописном изображении решают одни и те же задачи. Разница заключается лишь в уровне их разрешения.

При разработке технологии выполнения творческого задания педагог делает акцент на создание художественного образа, а при выполнении академического упражнения на выразительность изображения, которое определяется решением поставленной задачи. В связи с этим технологический процесс выстраивается таким

образом, чтобы бакалавр на начальном этапе обучения сконцентрировал свое внимание на поиске выразительных средств изображения в рисунке и колористического решения в живописи, художественная выразительность работы может проявляться на всех этапах изобразительной деятельности от начала до завершения композиции. Это зависит от уровня подготовленности бакалавра, развития его изобразительных способностей, правильно выстроенной технологии учебного процесса.

На кафедре ландшафтной архитектуры Орловского государственного аграрного университета имени Н.В. Парахина выработана и проверена методологическая основа и технология развития творческих способностей бакалавров в процессе изучения дисциплины «Рисунок и живопись». Путь, который был выбран для решения поставленной задачи включает в себя три этапа. Первый этап предполагает развитие творческого мышления бакалавра, воспитание интереса и эмоциональной активности. Второй этап нацелен на формирование умений и навыков в изобразительной деятельности. Третий этап вырабатывает такие качества личности, которые позволяют использовать приобретенные знания в профессиональной деятельности. В соответствии с названными этапами, технология развития творческих способностей бакалавров в процессе изучения рисунка и живописи сводилась к следующему. Академические и творческие постановки группировались по определенным критериям:

- по уровню становления творческого мышления;
- по наличию выраженной эмоциональности;
- по уровню овладения умениями и навыками;
- по умению использовать знания в профессиональной деятельности.

Такой подход к образовательному процессу в вузе позволяет определить уровень развития важнейших компонентов восприятия, влияющие на характер работы бакалавров, с учетом возрастающего уровня технического мастерства. Особенностью описываемой технологии являются следующая установка. Во время выполнения первого задания по рисунку и живописи не дается обстоятельное объяснение процесса и приемов работы, за исключением анализа постановки. Остальное объяснение материала проводится весьма осторожно, в индивидуальной форме. Такой подход дает возможность педагогу выявить начальный уровень подготовки каждого бакалавра и сделать определенные выводы по дальнейшей работе. Как правило выявляется, что бакалавры на начальном этапе обучения имеют слабое представление о единстве учебно-аналитических и художественно-творческих вопросах, составляющих суть обучения реалистическому языку изображения. Выясняется, что только небольшая часть студентов имеет некоторую техническую подготовку необходимую для развития творческих способностей.

На следующем этапе обучения для выполнения учебных постановок были выработаны требования, исходя из характера задач, которые задавались бакалаврам перед выполнением каждого задания. Перед каждой практической работой педагогом проводилась беседа, целью которой было создание конкретной установки на решение той или иной задачи. У студентов формировалась потребность овладеть техническими навыками в изобразительной деятельности. Результат этого этапа

показал, что успех учебной работы, ее действенность зависит от педагогической установки, которая является определяющей в вопросах создания той или иной потребности у бакалавров.

Переходя на новую ступень овладения изобразительной грамотностью, следует обратиться к технологии ведения длительных постановок по рисунку и живописи.

Технология ведения длительных постановок по рисунку и живописи включает в себя определенную этапность и последовательность в ходе работы. На начальном этапе изобразительной деятельности внимание бакалавров акцентируется на визуальное восприятие академических постановок. Затем первые впечатления от постановок дополняются изучением закономерностей построения предметов. Следующий этап овладения технической графической и живописной мастерства, проработка основных форм, представленных в постановках. В данный период бакалавры приобретают знания, умения и навыки в создании реалистического изображения. Завершающим этапом является овладение приемами перехода к тональному разбору изображения и проработки мелких деталей формы.

Технология последовательного создания у бакалавров потребностей поиска возможных путей развития

творческих способностей дает положительный результат в овладении изобразительной грамотностью на занятиях по рисунку и живописи. Кроме технологий, обеспечивающих развитие творческих способностей бакалавров, необходимы соответствующие условия, в которых данные технологии оказывают свое воспитательное и развивающее действие. Безусловно, в качестве успешной реализации всех технологических принципов обучения студентов руководящая роль отводится педагогу, который организует последовательный ход работы над академическими постановками. При этом важнейшим элементом является индивидуальная форма работы с бакалаврами. Именно при индивидуальной работе с бакалаврами у педагога появляется возможность повлиять на формирование у них художественного вкуса, авторского стиля. В дальнейшем эти качества личности бакалавра, приобретенные в период овладения рисунком и живописью, станут основополагающими в их профессиональной деятельности, в области ландшафтной архитектуры. Сформированные творческие способности, изобразительная грамотность, художественный вкус и авторский стиль лягут в основу овладения профессиональными компетенциями при проектировании ландшафтных объектов.

Библиографический список

1. *Алексахин Н.Н.* Основы цветоведения в ландшафтном проектировании: учебное пособие. М.: МГУЛ, 2005. 76 с.
2. *Васильева О.И.* Значение художественно-графической подготовки бакалавров на факультете ландшафтной архитектуры // Лесной вестник. 2015. № 5. С. 94–101.
3. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. 207 с.
4. *Ковешникова Е.Н., Ковешников П.А.* Дисциплина «Живопись» в системе профессиональной подготовки бакалавров ландшафтной архитектуры / Технология и экономика: состояние и перспективы развития образования обучающихся: материалы международной научно-практической конференции (24 апреля 2019 года, Орел) / под общей редакцией д.п.н., профессора В.Н. Правдюк, к.п.н., доцента В.С. Тенетиловой. Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2019. С. 159–164.
5. *Скакова А.Г.* Рисунок и живопись: учебник для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2019. 128 с.

References

1. *Aleksahin N.N.* Fundamentals of color science in landscape design: tutorial. M.: MSUF, 2005. 76 p.
2. *Vasil'yeva O.I.* The significance of the graphic art bachelor program on the faculty of landscape architecture // Forestry Bulletin. 2015. № 5. Pp. 94–101.
3. *Verbitsky A.A.* Active learning in higher education: a contextual approach. M., 1991. 207 p.
4. *Koveshnikova E.N., Koveshnikov P.A.* Discipline “Painting” in the system of professional training of bachelors of landscape architecture / Technology and Economics: state and prospects of development of students ‘ education: materials of the international scientific and practical conference (April 24, 2019, Orel). Orel: OSU named after I.S. Turgenev, 2019. Pp. 159–164.
5. *Skakova A.G.* Painting and drawing: textbook for academic bachelor degree. M.: Urait, 2019. 128 p.

УДК 37.02

UDC 37.02

КОПЫЛОВ С.А.

кандидат технических наук, доцент, кафедра безопасности жизнедеятельности в техносфере и защиты человека в чрезвычайных ситуациях, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: sa.kopulov@mail.ru

ТЕНИТИЛОВА К.С.

студентка 3 курса бакалавриата, институт естественных наук и биотехнологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tenitilova.xiusha@yandex.ru

АБАЕВА С.М.

студентка 3 курса бакалавриата, институт естественных наук и биотехнологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: silena01012201@gmail.com

БЕЛЯЕВА В.Г.

студентка 3 курса бакалавриата, институт естественных наук и биотехнологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: Viktoriya.belyaeva0304@mail.ru

KOPYLOV S.A.

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Life Safety in the Technosphere and Human Protection in Attachment, Orel State University
E-mail: sa.kopulov@mail.ru

TENITILOVA K.S.

3rd Year Undergraduate Student, Institute of Natural Sciences and Biotechnology, Orel State University
E-mail: tenitilova.xiusha@yandex.ru

ABAeva S.M.

3rd Year Undergraduate Student, Institute of Natural Sciences and Biotechnology, Orel State University
E-mail: silena01012201@gmail.com

BELYAEVA V.G.

3rd Year Undergraduate Student, Institute of Natural Sciences and Biotechnology, Orel State University
E-mail: Viktoriya.belyaeva0304@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ КАК СОЦИАЛЬНАЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

FORMATION OF SKILLS OF SAFE BEHAVIOR IN EMERGENCY SITUATIONS AMONG STUDENTS OF GENERAL EDUCATION SCHOOLS AS A SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

В научной статье обоснована актуальность темы исследования, характеризуется ее теоретическая основа, анализируются подходы к трактовке понятия «безопасное поведение», предложена его авторская трактовка, а также перечислены основные положения, которые позволят сформировать «безопасный» тип личности школьника и освоить навыки безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях.

Ключевые слова: культура безопасности, чрезвычайная ситуация, навыки безопасного поведения, национальная безопасность.

The scientific article substantiates the relevance of the research topic, characterizes its theoretical basis, analyzes approaches to the interpretation of the concept of «safe behavior», proposes its author's interpretation, and lists the main provisions that will allow the formation of a «safe» personality type of a student and master the skills of safe behavior in emergency situations. situations.

Keywords: safety culture, emergency, safe behavior skills, national security.

Актуальность темы исследования детерминирована тенденцией нарастания опасностей в современном мире, появления их новых вариаций, способов влияния на человека и общество. «Человек ежедневно сталкивается с опасностями, которые могут нести угрозу конкретному индивиду или широким массам населения» [6, с. 295]. С целью сохранения национальной безопасности стереотипы правильного поведения в случае возникновения экстремальной ситуации должны формироваться у школьников на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности», внеклассных мероприятиях и частично на предметах другой направленности, реализуя принцип межпредметных связей, составляющий основу интегрированного обучения – синтеза знаний и умений из разных учебных дисциплин для комплексного подхода к

освоению материала. Актуальность проблемы развития навыков безопасного поведения в ЧС обосновывает и довольно большое число научных работ (Марчук Н.Ю., Пестова И.В., Дильмиева Т.Р. [5], Мезникова М.В. [6], Бауэр И.И., Крутько И.С., Пономарев А.В. [1]), посвященных данной теме. Наибольший интерес применительно к теме исследования представляют труды И.И. Близноковой, Ю.П. Ветрова [2], О.Ш. Исмаилова [3], С.И. Лешуковой [4].

Цель настоящей работы – выявление и теоретическое обоснование основных путей, по которым можно сформировать навыки безопасного поведения учащихся общеобразовательных школ, критерий и показателей готовности школьников к действиям при ЧС.

И.И. Бауэр характеризует безопасное поведение,

как «системное новообразование личности, имплицитно включающее готовность к предвидению и распознаванию угроз, способность уклоняться / либо находить безопасные решения, а также сформированную мотивацию к обеспечению безопасности жизнедеятельности» [1, с. 82]. Автор формулирует дефиницию с точки зрения динамичности: поскольку мир опасностей совершенствуется, то и знания о них не должны быть статичны. Человек может действовать не только по алгоритму правил поведения при ЧС, но и трансформировать свои знания с учетом конкретной ситуации. В данном определении в большей мере затрагивается вопрос личной безопасности, однако Н. Ю. Марчук полагает, что безопасное поведение представляет собой «поведение, обеспечивающее безопасность существования личности, а также не наносящее вред окружающим людям» [5, с. 7].

Ю.Г. Фролова интерпретирует понятие безопасного поведения синонимично образу взаимодействия с окружающей средой, направленного на здоровую активность, исключающую появление заболевания, травм или любого неблагоприятного воздействия на организм со стороны внешних и внутренних агентов: «безопасное поведение — это произвольное поведение, направленное на сохранение или увеличение соматического благополучия индивида, снижение риска несчастных случаев и болезней» [7, с. 132]. Поведенческие паттерны, формируемые в сензитивной возрастной категории – среднем школьном звене, которые проявляются в последовательности стереотипных действий при появлении возможной угрозы жизни и здоровью формируют безопасное поведение.

Проанализировав понятийный аппарат данной категории, можно дать следующее ее определение: безопасное поведение – это образ мысли и набор действий, направленных на недопущение возникновения опасных ситуаций, правильное выполнение требований, которые в случае опасности обеспечивают защиту жизни и здоровью личности, а также поведение, не представляющее угрозу для окружающих людей.

Формирование навыков безопасного поведения мы рассматриваем с позиции социальной и психолого-педагогической проблемы – противоречия, возникшего вследствие осознания первостепенности в воспитании личности, практикующей безопасные стандарты жизнедеятельности, и в то же время слабой материально-технической базой, а также недостаточно разработанной теоретической основой образовательного процесса. Разрешение данной проблемы видится в принятии комплекса учебно-воспитательных мер, которые будут развивать умения школьника творчески использовать современные методы и ресурсы для обеспечения личной безопасности в нестандартных условиях чрезвычайной ситуации, проявлять активность таким образом, чтобы не оказать вреда окружающим людям, демонстрировать дисциплинированность и организованность. Вследствие этого, выделены основные пути, позволяющие эффективно сформировать навыки безопасного поведения:

1. Создание условий для межпредметной интеграции дисциплин школьного цикла.

Педагог – предметник должен обратить внимание на то, что некоторые темы учебника могут быть дополнены сведениями, имеющими тесный контакт с обла-

стью безопасности жизнедеятельности. Например, на уроке географии при изучении особенностей местности региона, флоры и фауны, характерной для него, можно связать с умением ориентироваться на местности, различать признаки местных объектов, помогающие определять стороны горизонта. В химии важное значение имеет техника безопасности в ходе выполнения лабораторных работ, освещаются вопросы первой помощи при ожогах кислотами, щелочами и другими ядовитыми веществами. Применяя межпредметные связи, учитель может сконцентрировать внимание учащихся на признаках интоксикации химическими соединениями, отработать приемы по оказанию помощи пострадавшему, привести примеры того, как школьники могут быть подвержены опасности отравления в быту. Тема безвредных бактерий, изучаемая в курсе биологии 7 класса, демонстрирует широкий спектр вирусов – туберкулезная палочка, возбудители чумы, безвредные стрептококки и стафилококки, которые вызывают заболевание – туберкулез, сальмонеллез, фурункулез, стрептококковую ангину, чуму и другие. Целесообразно дополнить тему бактерий профилактическими навыками безопасности.

2. Использование инновационных форм обучения в сочетании с традиционными формами.

Участие в дискуссии и практическом применении знаний на занятии, любознательность к предмету зависят от уровня познавательного интереса школьника, который в большинстве случаев остается низким. Одним из способов повышения мотивации является включение в учебный процесс элементов инновационного обучения. Для традиционного занятия, где главная роль принадлежит учителю, который руководит процессом, а учащиеся выступают как пассивные слушатели, не взаимодействуя ни друг с другом, ни с педагогом, преобладает объяснительно – иллюстративный способ подачи готового материала. Если эффективно организовать деятельность учителя и дополнить традиционный урок «Основы безопасности жизнедеятельности» интерактивными методами работы (творческие задания; виртуальные экскурсии; эвристическая беседа; дидактические игры), то педагог превращается в звено, которое контролирует и направляет процесс в правильную сторону, предоставляя возможность взаимодействия обучающихся на уроке, что является стимулом для включения менее успевающих школьников к реализации творческого потенциала.

Формирование навыков безопасного поведения в ЧС на уроке ОБЖ эффективно осуществляется использованием социально – педагогических тренингов, моделирующих чрезвычайную ситуацию (поведение при пожаре в школе, аварии на химически опасном объекте), которые приближены к реальным условиям, а тема социально – значима для контингента учащихся с учетом половозрастных особенностей. Тренинг обучает не руководствоваться определенным сводом правил, а размышлять над тем, какие действия будут целесообразны в предложенной ситуации, вести доказательную полемику, аргументировать свое мнение, оценивать альтернативные решения. Таким образом, происходит получение нового знания о поведении в экстремальной ситуации, которое может найти применение в жизненных обстоятельствах.

3. Использование практико – ориентированного подхода в преподавании ОБЖ.

Изучение курса «Основы безопасности жизнедеятельности» ограничивается теоретическими занятиями, а практические уроки с использованием специальных средств в общеобразовательных учреждениях не проводятся в связи с отсутствием такой возможности. Школа может привлечь внимание общественности к вопросам формирования культуры безопасности жизнедеятельности, используя ресурсы социальных партнеров: научить учащихся на практике правилам обращения со средствами защиты и пожаротушения в сотрудничестве со специалистами МЧС России или сотрудниками пожарно – спасательной части. Провести для школьников открытый урок о том, как происходит оповещение населения, организуется эвакуация, если угроза слишком велика, научить правилам надевания противогаза. Участие различных общественных институтов и структур в процессе образования даст возможность усвоить реальные модели поведения взрослых, усовершенствовать умения и навыки.

Таким образом, основными критериями и показателями готовности подростков к безопасному поведению являются следующие:

1) мотивационно-ценностный: выделение здоровья и безопасности приоритетными в ценностных ориента-

циях, личная заинтересованность в собственной безопасности и безопасности окружающих, наличие явной мотивации к самосовершенствованию в области безопасности жизнедеятельности;

2) когнитивный: владение знаниями о важных теоретических и практических аспектах опасных ситуаций, способами предупреждения и поведения при их возникновении в повседневной жизни.

3) регулятивный: навыки по контролю эмоций и действий в критических ситуациях, личного психологического состояния для рациональной оценки опасности и дальнейшего поведения в ней, а также принятия оптимальных решений.

4) оценочно-рефлексивный: умение осуществлять рациональный анализ с оценкой возникшей опасности, а также корректировка поведения в соответствии с постоянно меняющимися условиями.

Национальная проблема владения навыками безопасного поведения школьниками приобрела особое значение на настоящий период развития общества, вследствие чего образовательная политика должна усовершенствовать методическое сопровождение учебного процесса, обеспечить материально – техническую базу, превентологическую работу и практическое закрепление полученных знаний.

Библиографический список

1. *Бауэр И.И., Крутько И.С., Пономарев А.В.* Превентологическое обеспечение безопасного поведения студенческой молодежи // *Primo Aspectu.* 2020. № 2(42). С. 81–87. DOI 10.35211/2500-2635-2020-2-42-81-87.
2. *Близнюкова И.И., Ветров Ю.П.* Педагогические условия формирования навыков социально безопасного поведения учащихся общеобразовательной школы – Ставрополь: Издательский дом "Тэсэра", 2013. 130 с.
3. *Исмаилов Ш.О.* Условия подготовки будущего учителя к формированию культуры безопасного поведения школьников: автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата пед. наук Махачкала, 2012. 22 с.
4. *Лешукова С.И.* Мероприятия, проводимые в общеобразовательных учреждениях по приобретению навыков безопасного поведения при чрезвычайных ситуациях // *Студенческий вестник.* 2021. № 4-1(149). С. 34–36.
5. *Марчук Н.Ю., Пестова И.В., Дильмиева Т.Р.* Методические материалы по вопросам формирования навыков безопасного поведения у детей и подростков. Екатеринбург: Ладо, 2014. 52 с.
6. *Мезникова М.В.* Проблемы формирования культуры безопасного поведения на занятиях по дисциплине "безопасность жизнедеятельности" / М. В. Мезникова // *Инновации природообустройства и защиты окружающей среды : Материалы I Национальной научно-практической конференции с международным участием, Саратов, 23–24 января 2019 года.* Саратов: Общество с ограниченной ответственностью Издательство «КУБиК», 2019. С. 294–297.
7. *Фролова Ю.Г.* Психология здоровья: пособие. Минск: Высшая школа, 2014. 256 с.

References

1. *Bauer I.I., Krutko I.S., Ponomarev A.V.* Preventive maintenance of safe behavior of students // *Primo Aspectu.* 2020. № 2(42). Pp. 81–87. DOI 10.35211/2500-2635-2020-2-42-81-87.
2. *Bliznyukova I.I., Vetrov Yu.P.* Pedagogical conditions for the formation of skills of socially safe behavior of students in a comprehensive school. Stavropol: Tesera Publishing House, 2013. 130 p.
3. *Ismailov Sh.* Dissertations for the degree of candidate ped. Sciences. Makhachkala, 2012. 22 p.
4. *Leshukova S.I.,* Activities carried out in educational institutions to acquire skills of safe behavior in emergency situations // *Student Bulletin.* 2021. № 4-1(149). Pp. 34–36.
5. *Marchuk N.Yu., Pestova I.V., Dilmieva T.R.* Methodological materials on the formation of safe behavior skills in children and adolescents. - Yekaterinburg: Lado, 2014. 52 p.
6. *Meznikova M.V.* Problems of formation of safe behavior in the classroom on the discipline "life safety" / M. V. Meznikova // *Innovations in environmental management and environmental protection: Proceedings of the I National Scientific and Practical Conference with the participation of RIAC, Saratov, January 23–24, 2019 of the year.* - Saratov: Limited Liability Company Publishing House "KUBiK", 2019. Pp. 294–297.
7. *Frolova Yu.G.* Psychology of health: manual - Minsk: Higher school, 2014. 256 p.

УДК 378.14

UDC 378.14

КОРНЕВА Е.Ю.

кандидат технических наук, доцент, руководитель представительства ООО «Русский Регистр – Балтийская инспекция» в г. Москве, Программы Ассоциации по сертификации «Русский Регистр» по независимым оценкам качества образования
E-mail: ekorneva@inbox.ru

ПУЗАНКОВА Е.Н.

доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Московской международной академии, главный специалист по аккредитации представительства ООО «Русский регистр – Балтийская инспекция» в г. Москве
E-mail: 79058562607@yandex.ru

KORNEVA E.Y.

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, head of the representative office of the Russian Register – Baltic Inspection LLC in Moscow, the Program of the Association for Certification “Russian Register” on independent assessments of the quality of education
E-mail: ekorneva@inbox.ru

PUZANKOVA E.N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Academic Affairs of the Moscow International Academy, Chief Specialist for Accreditation of the representative office of the Russian Register – Baltic Inspection LLC in Moscow
E-mail: 79058562607@yandex.ru

**АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТА ПРОВЕДЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ АККРЕДИТАЦИИ (МА):
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ АГЕНТСТВА ПО ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
АССОЦИАЦИИ ПО СЕРТИФИКАЦИИ «РУССКИЙ РЕГИСТР»**

**ANALYSIS OF THE RESULT OF INTERNATIONAL ACCREDITATION (MA): FROM THE EXPERIENCE
OF THE AGENCY FOR THE ASSESSMENT OF THE QUALITY OF VOCATIONAL EDUCATION
OF THE ASSOCIATION FOR CERTIFICATION «RUSSIAN REGISTER»**

На основе анализа результатов международной аккредитации, проводимой Агентством по оценке качества профессионального образования Ассоциации по сертификации «Русский Регистр», в статье называются проблемы реализации образовательных программ кластера 44.00.00 Образование и педагогические науки, рекомендации по их совершенствованию, согласно 10 международным стандартам качества ESG-ENQA.

Ключевые слова: международная аккредитация (МА), основная профессиональная образовательная программа, высшее образование, принципы и стандарты международных сетей гарантий качества образования.

Based on the analysis of the results of international accreditation conducted by the Agency for the Assessment of the Quality of Vocational Education, Association for Certification «Russian Register», the article identifies the problems of implementing educational programs of cluster 44.00.00 Education and Pedagogical Sciences, recommendations for their improvement, according to 10 international quality standards ESG-ENQA.

Keywords: international accreditation (MA), the main professional educational program, higher education, principles and standards of international networks of quality assurance of education.

Международная аккредитация профессиональных образовательных программ – аккредитация, проводимая российской или зарубежной аккредитующей организацией, имеющей международное признание.

Агентство по оценке качества профессионального образования Ассоциации по сертификации «Русский Регистр» проводит международную аккредитацию образовательных программ (далее МА ОП) на соответствие принципов и стандартов международных, европейских сетей гарантий качества образования (ESG-ENQA) [2] во исполнение требований ст. 96 ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» [3], ФГОС 3++, мониторинга международной деятельности университетов Министерства науки и высшего образования.

ОПОП/кластер ОПОП оценивается в баллах по модели, включающей в себя 10 стандартов, соотносящихся со стандартами части 1 ESG-ENQA:

«1. Политика в области обеспечения качества (Образовательные организации должны иметь поли-

тику по обеспечению качества, которая доступна общественности и является частью их стратегического менеджмента. Внутренние заинтересованные стороны должны разрабатывать и внедрять эту политику посредством соответствующих структур и процессов с привлечением внешних заинтересованных сторон).

2. Разработка, утверждение и реализация образовательных программ (Образовательные организации должны иметь процедуры для разработки и утверждения своих программ. Программы должны быть разработаны в соответствии с установленными целями, включая ожидаемые результаты обучения. Квалификация, получаемая в результате освоения программы, должна быть четко определена и разъяснена и должна соответствовать определенному уровню национальной структуры квалификаций в высшем образовании).

3. Студентоцентрированное обучение, преподавание и оценка (Образовательные организации должны обеспечить разработку таких образовательных про-

грамм, которые мотивируют студентов к активной роли в совместном создании процесса обучения, а оценка успеваемости студентов должна отражать этот подход).

4. Прием, успеваемость, признание и сертификация (Образовательные организации должны единообразно применять заранее определенные и опубликованные правила, охватывающие все этапы студенческого «жизненного цикла», т.е. приём, успеваемость, признание и сертификация).

5. Преподавательский состав (Образовательные организации должны быть уверены в компетентности своих преподавателей. Они должны применять справедливые и прозрачные процессы при найме и развитии профессионального роста своих сотрудников).

6. Образовательные ресурсы и система поддержки студентов (Образовательные организации должны иметь достаточное финансирование для обучения и преподавательской деятельности, обеспечивать предоставление адекватных и легкодоступных учебных ресурсов и способов поддержки студентов).

7. Управление информацией (Образовательные организации должны гарантировать, что они собирают, анализируют и используют соответствующую информацию для эффективного управления своими образовательными программами и другими направлениями своей деятельности).

8. Информирование общественности (Образовательные организации должны публиковать информацию о своей деятельности (включая программы), которая должна быть ясной, точной, объективной, актуальной и легкодоступной).

9. Постоянный мониторинг и периодическая оценка программ (Образовательные организации должны проводить мониторинг и периодический обзор программ для того, чтобы обеспечивать достижение поставленных целей и соответствие потребностям студентов и общества. Результаты данного обзора должны вести к постоянному улучшению программ. Любая планируемая деятельность или полученные результаты должны быть доведены до сведения всех заинтересованных сторон).

10. Периодическое внешнее обеспечение качества (Образовательные организации должны проходить внешние процедуры обеспечения качества в соответствии с ESG на периодической основе)» [2].

С 2018 г. в рамках оценки качества образования на программном уровне Агентством по оценке качества профессионального образования Ассоциации по сертификации «Русский Регистр» проведена международная аккредитация 167 образовательных программ. Срок действия свидетельства о международной аккредитации потенциально составляет от 2 до 6 лет в зависимости от полученного в результате аккредитационной экспертизы уровня зрелости образовательной программы. Данные о проведенных проверках образовательных организаций и выданных сертификатах содержатся в информационной системе РР.

В настоящей статье проведен анализ качества процедуры МА организаций высшего образования в части:

1) оценка качества и полноты написания отчетов о самооценке учреждений;
2) выявление проблем при проведении самооценки образовательных организаций;

3) выявление проблем при работе со стандартами аккредитации;

4) оценка ОП внешней экспертной комиссией посредством методов:

– анализа содержания и оформления отчетов по самооценке;

– изучение качества отчетов о самооценке экспертной группой;

– опроса членов рабочей группы по самооценке образовательных организаций.

При информационно-методическом сопровождении вузов в рамках подготовки и проведения процедуры МА были выявлены следующие тенденции:

1. На обучающий семинар приглашаются как администраторы, так и те, кто будет непосредственно участвовать в подготовке отчета о самооценке.

2. Участников обучающего семинара в основном интересуют технические и организационные вопросы, связанные, прежде всего, с самооценкой и, в меньшей степени, с содержанием критериев оценки.

3. Существуют вопросы внутреннего информирования и проблемы в организационной работе группы по самооценке, разобщенность действий членов группы.

4. Разделение ответственности между отдельными сотрудниками аккредитуемой образовательной организации в части написания отчета, как следствие, приводит к отсутствию единого стиля текста отчета, полноты изложения критериев, глубины представления данных – в основном представлены свидетельства институционального уровня, а не программного.

5. Члены рабочей группы, как правило, обследуют только тот стандарт, который им поручено описать, не полностью изучают руководство по самооценке, что приводит к несистемному подходу к составлению итогового документа.

6. Руководитель рабочей группы не читает итоговый отчет.

7. Не соблюдаются сроки для самооценки и написания отчета (из-за отсутствия плана работы).

8. Рабочая группа обычно ограничивается административным персоналом и не включает всех представителей заинтересованных сторон – студентов, работодателей,

9. Фиксируются следующие общие замечания к отчетам о самообследовании:

– частичное копирование тестов из других отчетов о самооценке;

– частые повторения текстов в разных разделах отчета;

– включение в описание стандартов большого количества общих тестов, выдержек из литературы, не соответствующих установленным критериям;

– не выверенные составителями отчета количественные показатели, множество грамматических и стилистических ошибок;

– отсутствие у текста отчета форматирования, беспорядочность в оформлении (разные границы, интервалы, шрифты, стили написания заголовков и таблиц, подписи к рисункам и таблицам и т.д.);

– неполное заполнение приложений или заполнение, не адекватное названиям;

– представление отчета как отчета о деятельности.

Основываясь на наблюдениях за образовательной организацией, анализе отчетов о самообследовании, также были определены наиболее сложные стандарты для описания образовательных программ:

- Вовлечение работодателей в подготовку к процедурам внешней оценки гарантии качества ОП;
- Вовлечение работодателей и профессионального сообщества в постоянный внутренний мониторинг ОП;
- Вовлечение работодателей и профессионального сообщества в анализ и оценку результатов мониторинга;
- Вовлечение работодателей и профессионального сообщества в улучшение ОП и ее менеджмента по результатам оценки результатов мониторинга;
- Достаточность направлений сбора информации об ОП от работодателей и профессионального сообщества и каналов связи с ними для улучшения ОП и повышения ее конкурентоспособности на рынке образовательных услуг;
- Отзывы работодателей о выпускниках ОП;
- Отзывы работодателей об организации образовательного процесса и условиях обучения по ОП;
- Доступность каналов информирования об ОП, оперативность и достаточность публикуемой информации для работодателей и профессионального сообщества;
- Выявление уровня владения НПП методами и технологиями практикоориентированного обучения, в т.ч. специалистов-практиков;
- Использование ресурсов работодателей в реализации ОП;
- Укрепление связи между обучением и научными исследованиями, потребностями реального сектора экономики с учетом лучших отечественных и зарубежных практик;
- Свидетельства востребованности выпускников ОП рынком труда: трудоустройство выпускников по профилю ОП в соответствии с полученной квалификацией;
- Участие ОП в процедурах независимой оценки результатов обучения: наличие выпускников, успешно прошедших процедуру независимой оценки квалификаций;
- Определение и анализ требований и ожиданий работодателей и профессионального сообщества в РФ и за рубежом о конечных результатах освоения ОП и образовательном процессе, а также отзывов и претензий;
- Ориентация системы гарантии качества образования на требования и ожидания работодателей и профессионального сообщества;
- Участие работодателей в разработке, реализации, анализе и совершенствовании системы гарантии качества образования.

Основными комментариями и предложениями экспертов в области улучшения качества реализации образовательных программ в отчетах были следующие:

1. Политика в области обеспечения качества

- формирование механизма внедрения Политики и целей в области качества;
- регламентация участия представителей студенческого сообщества, работодателей в разработке и внедрении Политики в области качества, обеспечение широкого информирования всех заинтересованных сторон о политике и процедурах обеспечения качества

образования;

- разработка комплексных мер по повышению эффективности внутривузовской системы обеспечения и контроля качества образования, включая управление рисками, мониторинг и принятие решений на основе фактов;
- информирование внешних и внутренних потребителей о результатах внутренних аудитов, в том числе посредством размещения аналитической информации на сайте образовательной организации;
- определение ключевых партнеров образовательной организации, включая зарубежных, их требований к качеству подготовки выпускников, готовности быть вовлеченными в реализацию ОПОП, проведение анализа потребностей заинтересованных сторон и их интересов в реализации ОПОП;
- внедрение системы, проводящей постоянный мониторинг основных запросов профессионального сообщества на региональном, федеральном и международном уровне по данному направлению подготовки кадров, и создание аналитического механизма для обоснования политики в области качества образования на основе выявленных запросов;
- размещение на веб-сайте образовательной организации общей информации (в разделе Миссия и стратегия развития, включая ссылки на эти документы) о существующей Политике образовательной организации для облегчения доступа общественности, заинтересованных сторон к этим документам;
- предоставление более подробной информации о том, как разрабатывалась Политика качества образовательной организации, о процессе консультаций, а именно, кто принимал участие в ее разработке как часть самого документа (во вводной части или как приложение к документу), тем самым обеспечивая принцип совместного владения (co-ownership) различными заинтересованными сторонами (как доказательство их эффективного участия). Разработка и эффективное внедрение стратегического плана развития в области обеспечения качества с учетом целей Политики качества для образовательной организации (действие, предполагаемый результат, крайний срок, ответственное лицо), ориентированного на его постоянный совершенствование и развитие, с эффективным вовлечением соответствующих заинтересованных сторон;
- разработка Руководства по качеству учреждения, описывающего систему управления качеством образовательной организации (например, политику качества, объем системы качества образовательной организации, процессы системы качества, а также их последовательность, взаимосвязи и взаимозависимости, обязанности руководства в системе качества образовательной организации, и так далее), и сделать его доступным для всех заинтересованных сторон;
- публикация анализа и результатов участия различных заинтересованных сторон в совершенствовании системы гарантии качества образования, а также конкретных принятых мер;
- обеспечение открытого доступа студентов к документам системы гарантий качества образования на официальном сайте образовательной организации;
- оценивание результативности участия работодателей и представителей профессионального сообще-

ства в процедурах гарантий качества.

2. Разработка и утверждение образовательных программ

– обеспечение практической ориентации образовательных программ в процессе их разработки за счет рассмотрения элементов проблемного обучения (problem based learning) как варианта;

– предоставление краткого описания целей образовательных программ, результатов обучения, компетенций, которые должны быть приобретены студентами, в Личный кабинет студента (по каждому предмету учебного плана);

– идентификация и описание ресурсов (как внутренних, так и внешних – ресурсы заинтересованных сторон), необходимых для качественного обеспечения образовательных программ;

– выделение критериев и методов регулярного мониторинга и оценки образовательных программ;

– активизация привлечения международного опыта (экспертов) при разработке или обновлении образовательных программ с целью их лучшего согласования с потребностями международного рынка, разработки совместных программ обучения и повышения привлекательности образовательных программ для иностранных студентов;

– вовлечение заинтересованных сторон из-за границы (партнерские учреждения, иностранные студенты, приглашенные профессора, работодатели и т.д.) в механизм обратной связи (например, анкетирование) университета и анализ их отзывов, требований и ожиданий в отношении образовательных программ;

– разработка или закупка (например, iTs-Office) и внедрение системы документооборота в образовательной организации, или как часть системы менеджмента качества (документы и записи должны управляться, то есть должны быть: актуализируемыми; легко идентифицируемыми; надежно защищенными; восстанавливаемыми и т. д.);

– обеспечение более активного участия студентов, выпускников и зарубежных специалистов в процессе разработки, анализа, оценки, утверждения и обновления образовательных программ (предоставление доказательств их участия в этом процессе);

– включение международных экспертов, в рамках соглашений о сотрудничестве с университетами, во внешний анализ и экспертизу образовательных программ;

– более активное привлечение студентов к участию в разработке учебных планов (как их базовых, так и факультативных компонентов), а также к выбору мест практик и к процессу формулирования тем ВКР для учета личного потенциала студента и его исследовательских интересов;

– более интенсивное использование ресурсов партнерских организаций (клинических баз практик и пр.);

– обеспечение развития предпринимательских компетенций у студентов;

– совершенствование механизма оценки степени удовлетворенности потребностей работодателей, осуществлением системного анализа результатов опросов и принятием соответствующих мер, разработанных на их основе;

– расширение состава Учёного совета представителями работодателей;

– расширение международного сотрудничества с зарубежными вузами с разработкой планов мероприятий по всем аспектам реализации ОП ВО, открытие новых филиалов.

3. Студентоцентрированное обучение, преподавание и оценка

– предоставление общественности доступа к анализу потребностей и ожиданий студентов, включая принятые меры, в отношении реализации образовательных программ на веб-сайте образовательной организации;

– добавление информации о возможности перехода на индивидуальное обучение для работающих студентов;

– обеспечение возможности освоения ОПОП по индивидуальной траектории обучения для всех категорий обучающихся на основании предоставления права на разработку индивидуального учебного плана

– усиление внутрикафедрального и внутривузовского контроля методов преподавания через создание и функционирование рабочих групп из числа преподавателей - экспертов, которые в соответствии с планом проводят оценку практических занятий;

– расширение практики выявления, обобщения и тиражирования передового педагогического опыта, включающего методы и формы лично-ориентированной реализации ОПОП, методы и оценочные технологии, способные выявлять уровень достижения результатов обучения на различных этапах реализации ОПОП, быть единообразными и объективными, а также учитывать смягчающие обстоятельства;

– имплементация исследовательских элементов в содержание ОПОП;

– внедрение процедуры апелляции для промежуточной аттестации;

– разработка механизма выявления потребностей студентов в сфере образования и личностного роста на разных этапах освоения ОПОП;

– более активное вовлечение работодателей в разработку контрольно-измерительных средств;

– рассмотрение возможностей для организации академического обмена студентов).

4. Прием, успеваемость, признание и сертификация

– более подробное описание механизма адаптации первокурсников к требованиям ОО и ОПОП (программа адаптационного курса, список мероприятий);

– совершенствование механизма обратной связи с работодателями, профильными министерствами и ведомствами с учетом изменяющихся потребностей общества, ожиданий, потребностей и удовлетворенности обучающихся;

– более активное вовлечение работодателей к созданию фонда оценочных материалов и оценке результатов образования студентов;

– включение представителей работодателей в состав комиссий по внутренней независимой оценке результатов сформированности компетенций при оценке практик;

– организация участия ОПОП в процедурах независимой оценки результатов обучения проводимыми им

экспертным сообществом (ФЭПО, ANELO, WorldSkills);

- расширение вовлеченности студентов в проведение прикладных научных исследований, в том числе выполняемых совместно с преподавателями и по запросу профессионального сообщества.

5. Преподавательский состав

- размещение объявлений о вакансиях на сайте образовательной организации с целью повышения узнаваемости и возможностей трудоустройства, в том числе иностранных преподавателей и научных сотрудников (также на англоязычной версии сайта);

- ежегодное анонимное анкетирование научно-педагогического и другого персонала на предмет удовлетворенности работой и мотивации, анализ данных и включение соответствующих предложений в планы развития вуза по данному аспекту;

- предоставление дополнительных стимулов и поддержки преподавательского состава для обеспечения их физического и психического благополучия (например, тренажерный зал, тренинги по управлению стрессом, мероприятия на свежем воздухе, фрукты и т. д.);

- повышение уровня владения иностранными языками и ИТ-навыками преподавательского состава (с учетом предложений студентов по результатам анкетирования);

- расширение информации (доказательства) о поддержании обратной связи преподавателей со студентами в области воспитания и развития;

- усовершенствование системы профориентационной работы со студентами с участием работодателей, направленной на развитие карьеры студентов;

- увеличение количества выпускных работ по запросу работодателей;

- повышение академической мобильности преподавателей;

- проведение работы по развитию научного сотрудничества НПП, студентов и профессионального сообщества, стимулированию их совместной научно-исследовательской деятельности, повышению научной и публикационной активности.

6. Образовательные ресурсы и система поддержки студентов

- определение необходимых ресурсов для предоставления студентам большего количества мест в общежитиях (после обсуждения, проведенного со студентами во время интервью);

- более системное проведение анкетирования студентов по результатам овладения ими различных видов деятельности, в которых они участвуют (например, по завершении дисциплины / модуля, практических стажировок, оценок, таких мероприятий, как семинары, конференции и т. д.), анализ, обсуждение и публикация результатов анкетирования студентов, а также принятие необходимых мер по совершенствованию образовательного процесса;

- проведение образовательной организацией анкетирования с целью мониторинга мнений студентов о качестве образовательного сервиса, доступных ресурсов, их потребностей.

7. Управление информацией

- обогащение информации об образовательных программах, услугах, предоставляемых университетом, проводимых мероприятиях и т. д. на англоязычной вер-

сии сайта;

- выявление потенциальных международных работодателей и заключение договоров о сотрудничестве;

- усиление / улучшение механизма сбора данных об выпускниках образовательных программ, предлагаемых университетом, особенно в отношении их трудоустройства в соответствии с полученной квалификацией; анализ собранных данных с точки зрения привлекательности специальности для рынка труда, выявление причин безработицы;

- включение иностранных студентов и зарубежных партнеров в сбор информации по образовательным программам;

- добавление информации (доказательств) об учете администрацией образовательной организации результатов вышеуказанного анкетирования в будущем, открытость и доступность процесса учета этих результатов;

- проведение мониторинга рынка труда с выявлением его тенденций, запросов к уровню подготовки выпускников;

- усовершенствование системы сбора и анализа информации от работодателей и реализации образовательных программ;

- разработка для работодателя чек-листа для оценки выпускников, пришедших на работу/ практику в профильную организацию;

- проведение сбора и анализа информации об удовлетворенности обучающихся в разрезе каждой ОПО.

8. Информирование общественности

- более активное вовлечение студентов в обмен информацией и сбор информации о потребностях в информировании различных групп потребителей и заинтересованных сторон;

- предоставление более подробной информации на англоязычной версии сайта о различных направлениях деятельности образовательной организации в целом и образовательных программах в частности (текущих);

- повышение разнообразия и улучшение качества цифровых каналов коммуникации, которые включают веб-сайт, социальные медиа, а также другие формы, например, новостную рассылку или блог, с целью улучшения информационной открытости о реализуемых ОПОП и процесса поддержания связи с заинтересованными сторонами, в т.ч. с зарубежными партнерами;

- добавление описания процедуры выявления и прогнозирования потребности в информированности студентов, для уточнения принципов отбора и публикации информации, ее количества, направленность на определенную целевую аудиторию;

- предоставление дополнительной информации о возможностях для студентов и выпускников, помимо той, что отражена в локальных нормативных актах и официальных документах образовательной организации;

- проведение мониторинга информационной открытости других образовательных организаций, в том числе организаций-конкурентов.

9. Постоянный мониторинг и периодическая оценка программ

- диверсификация механизма обратной связи для разных категорий заинтересованных сторон (в том чис-

ле международных) по более конкретным направлениям, включая тематические исследования;

– проведение более тщательного мониторинга учебной нагрузки студентов и правильная оценка дистанционного обучения;

– обеспечение большей международной экспертизы, в том числе от международных партнеров университета, в процессе мониторинга и оценки представленных образовательных программ;

– более активное привлечение работодателей к разработке и постоянному улучшению образовательных программ;

– разработка нормативных документов, позволяющих студентам работать в команде над выпускной работой, результаты которой можно внедрить на предприятиях или в ОП;

– более активное привлечение выпускников и работодателей к мониторингу эффективности образовательных программ.

10. Периодическое внешнее обеспечение качества

– в случае внешней оценки качества образовательных программ в соответствии с ESG (международная аккредитация) обеспечение активного и эффективного участия сторон, заинтересованных в реализации образовательных программ (в процессе планирования, при написании отчета о самооценке, в интервью, проводимых во время ознакомительных визитов в образовательную организацию;

– обеспечение детального планирования улучшения и обновления образовательных программ (действия, ответственные, сроки) в результате внешней оценки качества;

– разработка и реализация плана последующих

действий и плана корректирующих действий по результатам внешней оценки качества образовательных программ (размещение их на сайте образовательной организации) (публикация на сайте образовательной организации);

– обсуждение с заинтересованными сторонами и публикация рекомендаций аккредитационной комиссии, участвовавшей в национальной, а также международной аккредитации, на сайте вуза для общественных консультаций, а также принятых мер;

– публикация отчета о самооценке и отчета о внешней оценке на веб-сайте образовательной организации.

– более частое вовлечение студентов в подготовку к внешней оценке гарантии качества ОПОП.

Таким образом, наиболее существенными недостатками в работе по организации и проведению международной аккредитации являются проблемы, связанные с оценкой качества и полноты написания отчетов о самооценке учреждений, проблемы, выявленные при проведении самооценки образовательных организацией, проблемы, обнаруженные при работе со стандартами аккредитации, а также недостатки в информационно-методическом сопровождении вузов в рамках подготовки и проведения процедуры международной аккредитации. Их преодоление позволит повысить эффективность и качество процессов реализации образовательных профессиональных программ до уровня международных стандартов, а также позволит оптимизировать саму процедуру организации и проведения международной аккредитации образовательных профессиональных программ.

Библиографический список

1. *Zaika I.T.* Оценка и подтверждение квалификации: международный опыт и российская практика. – Текст: непосредственный// Стандарты и качество. 2019. № 2. С. 82–86.
2. Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в Европейском пространстве”, разработанные Европейской ассоциацией по гарантии качества высшего образования (ENQA). – URL: <https://www.enqa.eu/esg-standards-and-guidelines-for-quality-assurance-in-the-european-higher-education-area/>. – Текст: электронный.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 14.07.2022) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 25.07.2022). – URL: <https://base.garant.ru/77308190/>. – Текст: электронный.

References

1. *Zaika I.T.* Assessment and confirmation of qualifications: international experience and Russian practice – Text: direct// Standards and quality. 2019. No. 2. Pp. 82–86.
2. Standards and recommendations for quality assurance of higher education in the European Space”, developed by the European Association for Quality Assurance of Higher Education (ENQA). – URL: <https://www.enqa.eu/esg-standards-and-guidelines-for-quality-assurance-in-the-european-higher-education-area/>. – Text: electronic.
3. Federal Law No. 273-FZ of 29.12.2012 (as amended on 14.07.2022) “On Education in the Russian Federation” (with amendments and additions, intro. effective from 07/25/2022). – URL: <https://base.garant.ru/77308190/>. – Text: electronic.

УДК 378

UDC 378

КОРОЛЬ В.В.

кандидат биологических наук, доцент кафедры «Безопасность жизнедеятельности в техносфере и защиты человека в чрезвычайных ситуациях», Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева
E-mail: vvking@ya.ru

ПАШКОВА В.А.

кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Безопасность жизнедеятельности в техносфере и защиты человека в чрезвычайных ситуациях», Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: ogu-fk@ya.ru

ДАНЬШИНА Н.А.

кандидат юридических наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ)
Адрес: Россия, 195251, Санкт-Петербург, ул. Политехническая, д. 29
E-mail: ya.daniel21@ya.ru

КРИВЧЕНКОВА М.С.

студент юридического факультета, Санкт-Петербургский юридический институт (филиал) федерального государственного казённого образовательного учреждения высшего образования «Университет прокуратуры Российской Федерации»
E-mail: milanadan@bk.ru

KOROL V.V.

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of "Life Safety in the Technosphere and Human Protection in Emergency Situations", Orel State University
E-mail: vvking@ya.ru

PASHKOVA V.A.

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of "Life Safety in the Technosphere and Human Protection in Emergency Situations", Orel State University
E-mail: ogu-fk@ya.ru

DANSHINA N.A.

Candidate of legal Sciences, Associate Professor, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (SPbPU)
Address: Russia, 195251, St. Petersburg, Politechnicheskaya, 29
E-mail: ya.daniel21@ya.ru

KRIVCHENKOVA M.S.

Student of the Faculty of Law, Saint-Petersburg Law Institute (branch) of the Federal State Establishment of Higher Education «University of prosecutor's office of the Russian Federation»
E-mail: milanadan@bk.ru

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ОБЖ» В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ
С УЧЁТОМ СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

**FEATURES OF THE ORGANIZATION OF THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE «OBZH» IN SECONDARY SCHOOL,
TAKING INTO ACCOUNT THE MODERN CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SYSTEM**

В статье авторы акцентируют внимание на приоритетность инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях российского общества, что обусловлено рядом факторов: обострением геополитической обстановки, возрастанием угроз в сферах информационной и национальной безопасности. При этом отмечается, что главная задача – развить у обучающихся аналитическое мышление и умение устанавливать причинно-следственные связи, способность к самосовершенствованию и гармоничному развитию. В статье также показана важная роль учителя в процессе личностного становления школьника. В контексте современных геополитических событий подчёркивается большое значение предмета ОБЖ в становлении гражданской ответственности обучающихся и осознания актуальных проблем национальной безопасности.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, основы безопасности жизнедеятельности, национальная безопасность, инновационный образовательный процесс, интерактивные методы.

In the article, the authors focus on the priority of the innovative orientation of pedagogical activity in the modern conditions of Russian society, which is due to a number of factors: aggravation of the geopolitical situation, increasing threats in the areas of information and national security. At the same time, it is noted that the main task is to develop students' analytical thinking and the ability to establish cause-and-effect relationships, the ability to self-improvement and harmonious development. The article also shows the important role of the teacher in the process of personal formation of the student. In the context of modern geopolitical events, the great importance of the subject of OBZH in the formation of students' civic responsibility and awareness of current national security problems is emphasized.

Keywords: general education school, fundamentals of life safety, national security, innovative educational process, interactive methods.

Актуальность исследования данной статьи заключается в необходимости интенсификации и оптимизации образовательного процесса путём использования инновационных методов при обучении учащихся старших классов по тематике национальной безопасности.

Цель исследования – обосновать и разработать современные методические подходы преподавания дисциплины ОБЖ при изучении вопросов национальной безопасности.

В переломный период мировой истории, когда Россия переживает процесс социальной трансформации и ведёт активную внешнюю политическую борьбу за переход от однополярного к многополярному мироустройству, необходимо, чтобы отечественная система образования не оказалась в стороне от происходящих событий, и учитывала геополитическую ситуацию, перспективы развития экономики и социальной сферы [2, 4].

Как свидетельствует история русской, советской и российской педагогики, система образования всегда отвечала вызовам и запросам времени, а большинство педагогов достойно выполняло благородную миссию – воспитания и обучения молодого поколения, будущего страны, даже в неимоверно трудных жизненных обстоятельствах.

В очередной, сложный для Отечества исторический период гибридной войны против России, многочисленных санкций и специальной военной операции по демилитаризации и денацификации Украины, начавшейся 24 февраля 2022 года, когда страна выдерживает стресс-код во многих сферах жизни, в том числе и образовательной, сложившаяся обстановка требует от педагога самоотдачи в работе с учащимися, усиления воспитательной и просветительской деятельности [2].

Неоспорима роль талантливого наставника, любящего свою профессию и детей, в формировании личности учеников, их мировоззрения и социализации.

Накопленный нравственный багаж за годы обучения многие из вчерашних школьников и студентов вместе с полученными знаниями проносят затем через весь жизненный путь.

Работа истинного педагога – это не коммерческая деятельность, а миссия, поэтому 14 июля 2022 года Президент России В.В. Путин подписал поправку об исключении из закона понятия «образовательная услуга». Однако стоит отметить, что вследствие обострённой международной обстановки, интенсификаций угроз в сфере национальной безопасности России, на сегодняшний день модель социальной работы с молодёжью в РФ зачастую не отвечает современным запросам, сложности и масштабу задач, стоящих перед российским обществом и государством [2].

Меняется общество – меняется и роль человека в нём, следовательно, и образовательно-воспитательную систему нужно адаптировать к современным тенденциям, поэтому с 1 сентября 2022 года во всех школах РФ введены федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования (ФГОС ООО) и ФГОС начального общего образования (ФГОС НОО) 3 поколения [6].

В них отмечается необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях изменения общества, что обусловлено рядом факторов, в том числе одним основопо-

лагающим – развитием информационных технологий, оказывающих большое влияние на все сферы жизнедеятельности социума.

Парадигма современного образовательного процесса – это творческий, новаторский подход к учебно-воспитательному процессу, что, естественно, потребует от некоторых преподавателей преодоления ригидности мышления, а также использования однообразных «готовых шаблонов» при обучении, поэтому педагогу постоянно нужно будет не отставать от ритма времени, повышать интеллектуальный уровень [1,3].

Приоритетная задача инновационного образования – освоение учащимися аналитического мышления, способности к саморазвитию, самосовершенствованию, и примером на этом трудном пути личностного становления для них должен быть учитель.

Новый ФГОС ООО акцентирует внимание на тесном взаимодействии и единстве учебной и воспитательной работы, в нём корректируются главные направления: подчеркивается важность гражданско-патриотического, духовно-нравственного и физического воспитания для формирования гармонично развитой личности [7].

Стоит отметить, что новая образовательная система должна интегрировать лучшие практики российского, советского и мирового образования, потому что инновационные подходы в учебном процессе отвечают запросам стремительно меняющемуся времени, а традиционные – обеспечивают его стабильность.

В свете изменений, дополнений и требований, внесённых в ФГОС ООО, а также актуализации многих проблем, изучаемых на предмете ОБЖ, отводится особое место данной дисциплины в формировании современного уровня культуры безопасности жизнедеятельности подрастающего поколения.

Следовательно, педагогу необходимо использовать разнообразные методы и формы при обучении, находить новые, чаще организовывать совместную творческую деятельность с учениками при освоении курса ОБЖ, предлагаемого учебником для 10-11 класса под редакцией С.В. Ким, В.А. Горский, издания 2020 года, включённого в Федеральный перечень учебников, рекомендованных Министерством образования РФ к использованию в учебном процессе [5].

Однако, с одной стороны, возникает трудность преподавания данного материала учащимся в силу их ещё неглубокого осмысления важности современных проблем; с другой стороны – и сами педагоги общеобразовательных школ ещё не имеют достаточного опыта для раскрытия сущности вопросов, особенно касающихся актуальных событий на геополитической арене.

В настоящее время против России используются различные «инструменты» сдерживания её развития: военные, экономические, информационные. В связи со сложившимися обстоятельствами наставнику нужно использовать те эффективные формы преподавания, которые помогут сформировать у обучающихся функциональную грамотность, т. е. осознание ими того, как изучаемый предмет, в частности, ОБЖ, поможет найти им профессию и место в социуме; а главное, в данном случае, конкретно, – спасти свою жизнь, а при необходимости – помочь другому, то есть научиться предвидеть опасность, а в случае экстремальных ситуаций применить правильный алгоритм действий [4].

Если инновационная образовательная система продиктована временем, то продуктивным инструментом для решения многих задач, поставленных в ней, являются интерактивные методы обучения. Именно они помогают интенсифицировать и оптимизировать процесс обучения: устанавливают партнёрские, творческие взаимоотношения между учителем и учеником; активизируют деятельность старшеклассников при изучении основ национальной безопасности; дают возможность приобрести необходимые навыки и умения путём решения учебных задач и анализа жизненных ситуаций на основе сформированных предметных, метапредметных связей, чему способствует специфика самого предмета ОБЖ, который, как никакой другой, связан с естественными и гуманитарными предметами, и тесно с ними взаимодействует, опираясь на их знания.

Следовательно, повторение учащимися полученных ранее знаний, их систематизация и анализ, расширяют кругозор, развивают аналитическое мышление, формирует у школьников умение устанавливать причинно-следственные связи, а в целом – содействует прочному усвоению учебного материала.

В эпоху Интернета и цифровизации у преподавателей появилось значительно больше методов и форм работы с использованием IT-технологий, что позволяет сделать образовательно-воспитательный процесс более интересным, качественным и эффективным; соответствует запросам молодого поколения и способствует оптимизации процесса обучения.

В зависимости от поставленной на уроке цели, профессионализма и креативности педагога используются различные нетрадиционные образовательные инструменты и технологии: дискуссии, дебаты, кейс-стади, квесты, ролевые игры, «мозговой шторм», задания соревновательного характера, создание видеороликов, сюжетов, репортажей; защита проектов, дистанционные уроки, проведение словесных «баттлов», КВН, урок-конкурс доверительных историй «Чему меня научил случай» с последующими выводами о полученном жизненном опыте и другие формы интерактивных заданий.

Использование подобных форм работы на уроке, особенно с применением высоких технологий, всегда у учащихся вызывает интерес и побуждает их к осознанной и продуктивной работе благодаря устойчивому произвольному вниманию и стимулированию мыслительной деятельности субъектов.

Следует подчеркнуть, что неординарность форм уроков создаёт позитивный эмоциональный фон, снимает усталостный момент, ведущий нередко к нервному перенапряжению обучающихся, а положительные эмоции – один из современных способов повышения качества обучения и сохранения физического и психологического здоровья учащихся, которое нередко ухудшала шаблонная, авторитарная методика [3].

Необходимо отметить ещё одну важную особенность при использовании нетрадиционных методов: работа в команде, общая идея и цель развивают чувство коллективизма и формируют уважительно-дружеские взаимоотношения с учителем, что благоприятно сказывается на процессе обучения.

Безусловно, форма интерактивных заданий выбирается в зависимости от темы урока, от цели, которую ставит перед собой учитель, знакомя учащихся с

определённым материалом, от его специфики, а также от возможностей обучающихся и других объективных обстоятельств.

Способы использования нетрадиционных форм обучения тоже могут быть многообразны: иногда для них отводится полностью урок, возможно, потребуется и два учебных часа для полной реализации поставленных на уроке задач. С целью снятия напряжения учащихся, переключения их внимания, данные методы можно использовать как «увлекательную добавку», чтобы затем приступить к интенсивной работе.

В современной геополитической обстановке возрастает значение военно-патриотического обучения и воспитания на уроках ОБЖ, где обучающимся старших классов дают первые основы знаний по военной и гражданской безопасности. На них отрабатываются практические навыки первой медико-психологической помощи, в том числе при ранениях. Школьники изучают алгоритм действий в различных экстремальных и чрезвычайных ситуациях: при радиационной опасности и использовании оружия массового поражения, во время военной опасности и террористических актов.

Патриотическому воспитанию на уроках ОБЖ способствует ознакомление со славными боевыми традициями, ритуалами Вооружённых Сил Российской Федерации, героическом прошлом русской армии.

Для осознания обучающимися важности серьёзного отношения к своему здоровью, жизни, что обычно в силу максимализма и неопытности несвойственно детям и подросткам, учебный предмет ОБЖ предлагает весьма краткий курс «Выживание в экстремальных условиях социальной среды», о том, как избежать чрезвычайных ситуаций или же их минимизировать, а если они возникли, каким образом сохранить жизнь [5].

Между тем для приобретения школьниками прочных знаний, навыков и умений, отработки алгоритма безопасного поведения в социально опасных ситуациях (захват заложников, вербовка посредством интернета в запрещённые террористические организации, киберпреступность и др.) используется комплекс инструментов интерактивных форм обучения, а именно: решение кейсов, психологические тренинги, ролевые игры, составление алгоритмов поведения в той или иной ситуации с последующей самопроверкой составленного варианта по инфографике, что поможет педагогу быстро и чётко преподнести ученикам сложную информацию, а им – удостовериться в правильности своих действий, проанализировать свои недочёты, ошибки, которые в реальной ситуации могут привести, возможно, к трагедии.

Ситуативные ролевые игры, мини-сценки могут составить и сами ученики, используя материал учебника, дополнительные сведения из разных источников и свой пусть небольшой, но жизненный опыт.

Тренировка бдительности и сообразительности в виде увлекательной игровой формы, но с последующим анализом ошибок, поможет привлечь внимание ребят к тем моментам необдуманного ими поведения, которые порой могут привести к чрезвычайной ситуации, а также научить их соблюдать правила безопасного поведения, что в нужный момент придаст им уверенности в себе. Отработать практические навыки поведения, умения выполнять ряд защитных действий, управлять собой,

своим мышлением, то есть приобрести навыки психологической готовности, можно с помощью ситуативных импровизаций: «Телефонный терроризм», «Внимание, киберпреступники!», «Осторожно, вербовка террористами!», «Стоп, фейк!». Можно провести урок-конкурс «Мой способ преодоления страха», где ребята делятся своими неординарными историями и личным опытом; анализируют свои ошибки или рассказывают о своей находчивости, приходят к определённым выводам, а в конце урока отмечаются лучшие рассказы с поощрением победителей.

Что касается проблемы защиты от киберпреступности, то можно вначале просмотреть видеоролики на данную тему, обсудить увиденное, а потом практически закрепить алгоритм действий.

В современных условиях развитие высоких технологий, в частности информационных, привело к новой форме войны – информационной. Главная цель её – полный контроль над сознанием народа, особенно молодого поколения. Подменяя истинные национальные ценности и интересы лживыми, противники используют невоенные инструменты и воздействуют ими на общественное и индивидуальное сознание, в случае успеха может быть достигнута основная их стратегическая задача – полный контроль над страной и внешнее управление ею.

Таким образом, считаем необходимым при изучении вопросов национальной и военной безопасности акцентировать внимание обучающихся на этих особенностях современной действительности.

На уроке, затрагивающем проблему информационной войны, необходимо научить старшеклассников видеть типичные детерминанты, характерные для фейковой информации (фотографии и видеосюжеты), чтобы они осознали суть невоенных инструментов манипулирования сознанием и научить ребят критически и аналитически воспринимать информацию, чтобы избежать идеологических и психологических мер со стороны агрессора, то есть не стать его жертвой.

В качестве итоговой проверки изученного в данном разделе материала можно обратиться к интерактивному приёму «Мозговой штурм», что поможет активировать полученные знания и проверить приобретённые навыки и умения по предупреждению социально опасных ситуаций, а также свою психологическую готовность к

правильному алгоритму действий в условиях реализации угроз национальной безопасности.

Таким образом, на современном этапе геополитических событий педагогу ОБЖ отводится большая роль в становлении гражданской ответственности обучающихся и осознания ими актуальных проблем национальной безопасности современной России.

В результате проведенного анализа, нормативной документации, учебников, опыта личного преподавания, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, эта дисциплина имеет межпредметные связи и базируется на знаниях, полученных учениками на уроках и гуманитарного и естественного циклов: истории, литературе, географии, химии, физики, биологии и других;

Во-вторых, знакомит учеников не только с проблемами отечественного, регионального и зонального характера, но планетарного;

В-третьих, знания по предмету содействуют воспитанию у учеников гражданской и социальной активности, ответственности и стремления к безопасной жизнедеятельности; помогают освоить правила поведения в экстремальных ситуациях не только природного и техногенного характера, но и национальной безопасности, что особенно важно в настоящий период гибридных войн;

В-четвертых, вырабатывают у школьников алгоритм поведения в чрезвычайных ситуациях социального характера, которые присущи современному обществу высоких технологий.

В заключение следует подчеркнуть, что при использовании интерактивного обучения педагог и ученики находятся в совместном поиске решений поставленной на уроке проблемы. Инновационные методы способствуют открытому обсуждению вариантов решения, предлагаемых учениками. Во время дискуссии школьники учатся правильному коммуницированию: умению услышать оппонента, защитить свою точку зрения и работать в команде.

Таким образом, применение новых форм работы стимулирует творческий подход к обучению, так как школьники чувствуют себя не пассивным объектом в нём, а заинтересованным, стремящимся к личностной самореализации субъектом.

Библиографический список

1. Современные педагогические технологии: учебное пособие для студентов-бакалавров, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям / Автор-составитель: О.И. Мезенцева; под. ред. Е.В. Кузнецовой; Куйб. фил. Новосиб. гос. пед. ун-та. Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2018. 140 с.
2. Национальная безопасность и молодёжная политика: киберсоциализация и трансформация в vica-мире: материалы Международной научно-практической конференции (21–22 апреля 2021 г., г. Челябинск): сборник статей. Челябинск: Издательство Южно-Урал. гос. гуман.- пед. ун-та, 2021. 491 с.
3. Лучшая педагогическая работа 2022: сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». 2022. 142 с.
4. *Овчинников А.И.* Основы национальной безопасности: Учебное пособие / А.И. Овчинников, А.Ю. Мамычев, П.П. Баранов. М.: Риор, 2017. 351 с.
5. Основы безопасности жизнедеятельности: 10-11 классы: базовый уровень: учебник / С.В. Ким, В.А. Горский. М.: Вентана-Граф, 2020. 396 с.
6. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403467900/> (дата обращения: 19.07.2022)
7. Приказ Минобрнауки РФ от 5 марта 2004 г. N 1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования».

References

1. Modern pedagogical technologies: a textbook for undergraduate students studying in pedagogical areas and specialties / Author-compiler: O.I. Mezentseva; edited by E.V. Kuznetsova; Kuib. phil. Novosibirsk State Pedagogical University. un-ta. Novosibirsk: Nemo Press LLC, 2018. 140 p.
 2. National security and Youth Policy: Cybersocialization and Transformation in the vuca World: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (April 21–22, 2021, Chelyabinsk): collection of articles. Chelyabinsk: Publishing house Yuzhno-Ural. gos. human. - ped. un-ta, 2021. 491 p.
 3. THE BEST PEDAGOGICAL WORK 2022: collection of articles of the II International Research Competition. Penza: ICNS “Science and Education”. 2022. 142 p.
 4. *Ovchinnikov A.I.* Fundamentals of national security: A textbook / A.I. Ovchinnikov, A.Y. Mamychev, P.P. Baranov. M.: Rior, 2017. 351 p.
 5. Fundamentals of life safety: grades 10-11: basic level: textbook / S.V. Kim, V.A. Gorsky. M.: Ventana-Graf, 2020. 396 p.
 6. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403467900/> / (accessed: 07/19/2022)
 7. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of March 5, 2004 N 1089 “On the approval of the federal component of the state educational standards of primary general, basic general and secondary (full) general education.”
-
-

КУЗНЕЦОВА Л.А.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и предпринимательства, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: Kuznetsova2011.orel@yandex.ru

ЛЫСАК О.Г.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и предпринимательства, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: lisak.1970@mail.ru

KUZNETSOVA L.A.

The Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Technology and Enterprise Orel State University
E-mail: Kuznetsova2011.orel@yandex.ru

LISAK O.G.

The Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Technology and Enterprise, Orel State University
E-mail: lisak.1970@mail.ru

**МОДЕЛЬ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА
ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**A MODEL OF THE USE OF AN ELECTRONIC EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX
TO IMPROVE THE QUALITY OF ENGINEERING AND PEDAGOGICAL EDUCATION**

Электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК) являют собой обобщённую структуру учебно-методической документации, электронных образовательных ресурсов, средств обучения, методических рекомендаций, контрольно-измерительных материалов. Применение ЭУМК предоставляет педагогу новые образовательные инструменты, которые изменяют его функции, он перестаёт непрерывно работать со студентами в аудиторных условиях, он предоставляет студентам больше времени на самостоятельную работу. Современное образование готовит специалиста к непрерывному образованию в течении всей жизни. Внедрение ЭУМК в обучение позволяет педагогу научить студента учиться не пассивно в роли слушателя, потребителя сконцентрированной и рафинированной педагогом информации, а научить получать знания в активно-деятельностной форме, развивающей общую мотивацию к обучению.

Ключевые слова: электронные учебно-методические комплексы, студент, инженерно-педагогическое образование.

Electronic educational and methodological complexes (EUMC) are a generalized structure of educational and methodological documentation, electronic educational resources, teaching aids, methodological recommendations, control and measuring materials. The use of EUMC provides the teacher with new educational tools that change his functions, he ceases to work continuously with students in classroom conditions, he gives students more time for independent work. Modern education prepares a specialist for lifelong learning. The introduction of EUMC into teaching allows the teacher to teach the student not to learn passively in the role of a listener, a consumer of concentrated and refined information by the teacher, but to teach him to acquire knowledge in an active form that develops general motivation for learning.

Keywords: electronic educational and methodical complexes, student, engineering and pedagogical education.

В свете современного информационного развития образования на данном этапе весьма актуально выступает применение электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК). Анализ исследований по данной теме показал, что применение электронных учебно-методических комплексов помогает привнести в процесс подготовки будущих учителей технологии инновационный педагогический инструментарий, расширяя возможности обучения. Данный процесс изменяет функциональную роль преподавателя вуза в процессе обучения студентов, предоставляя для него новые возможности. Функциональная роль студента тоже преобразуется, у студента при обучении становится более расширенный сектор самостоятельной работы. Расширение самостоятельной работы студентов является современной тенденцией, начало, которой берётся из процесса введения модульного обучения в российских вузах.

Теоретическая часть исследования показала, что

электронный учебно-методический комплекс по дисциплине в своей основе несёт дидактическую направленность, главной функцией, которой выступает процесс оптимизации процесса обучения студентов. Также он включает развитие самостоятельности студентов в ходе освоения учебной дисциплины, а преподавателю даёт возможность применения дифференцированного подхода при обучении. Всё выше перечисленное позволяет сформулировать требования, предъявляемые при разработке электронных учебно-методических комплексов по дисциплине:

- дидактические требования;
- эргономические требования;
- технические требования.

Электронный учебно-методический комплекс по своей сути управляемая операционная система, являющаяся средством обучения определённой дисциплины, при этом применяются доступные для электронного обучения образовательные технологии и реализуют-

ся разные виды учебной работы студентов. Это даёт возможность выделить требования предъявляемые к ЭУМК:

– мотивация активности: разработанное ЭУМК должно способствовать активации у студентов желания учиться;

– профессиональная направленность: направленность ЭУМК непременно должен содержать направление на освоение профессиональной компетентности, реализующейся через профессиональные практико-ориентированные задачи;

– актуальность и полнота информации: в ЭУМК вся учебная информация записана на электронных носителях, в связи с быстрым темпом развития науки и технологий, постоянно обновляются учебные знания, это требует своевременной корректировки и обновления материалов комплекса;

– оптимизация учебного процесса: весь материал содержащейся в ЭУМК должен иметь признаки научности, доступности, должен быть представлен в понятной форме изложения и обладать средствами оптимального достижения учебной цели;

– индивидуализация обучения: при разработке ЭУМК, в нём должен быть предусмотрен механизм по дифференциации проверочных заданий в зависимости от их сложности, индивидуальных особенностей студентов, студент должен быть способен самостоятельно выстраивать образовательную траекторию, темп своей учёбы, корректировать свою учёбу в зависимости от результатов разного уровня контроля;

– комплексный характер: ЭУМК дисциплины по своему содержанию должен быть снабжён всеми возможными формами и видами учебной работы студента;

– единство требований к структуре и оформлению: разрабатываемые и реализуемые ЭУМК должны быть выполнены в соответствии с общими требованиями для способности комбинирования, совместимости с ЭУМК других дисциплин, либо направлений подготовки студентов;

– свободный доступ к материалам комплекса: возможность доступа к материалам ЭУМК из любой точки через электронную образовательную сеть вуза [3,4].

Анализ нормативной документации и методических рекомендаций по разработке ЭУМК показал, что к основным функциональным признакам, на которые надо ориентироваться при проектировании структуры учебного материала для ЭУМК следующие:

– иерархичность: ЭУМК должен быть структурирован так, чтобы информационно-дидактические блоки выстраивались от обобщенно больших блоков до отдельных понятий дисциплины (дидактических единиц изучения материала);

– минимальность дидактической единицы изучения материала: последними элементами иерархической структуры ЭУМК, являются понятия по отдельным темам учебной дисциплины, по ним в итоге и проводится контроль знаний студентов, проверяется общий уровень компетентности по дисциплине, ключевым условием данного функционального признака должно быть то, чтобы дидактические единицы не повторялись в разных учебных дисциплинах;

– обособленность и взаимосвязь учебного, вспо-

могательного и контролирующего материала ЭУМК: проводя структурную разработку ЭУМК надо закладывать возможность для студентов свободно перемещаться по ней, внутри структуры пользоваться дополнительным литературным материалом, источниками сети Интернет. При этом данный контент надо вносить в отдельную часть структуры ЭУМК не смешивая с основным учебным контентом.

– *разветвление*: учебные модули ЭУМК должны иметь связь между собой при помощи гиперссылок, для того, чтобы студенты могли свободно перемещаться между модулями, но при этом должно выполняться условие последовательности переходов, система должна рекомендовать доступный переход между модулями, сохраняя логичность последовательности изучения учебной дисциплины [2, 4].

Как любая образовательная система ЭУМК имеет свои недостатки. Авторы-разработчики описывают следующие наиболее часто встречающиеся недостатки:

– неграмотная проектирование ЭУМК не даёт возможность полностью реализовать всю учебную программу;

– не возможность постановки учебной задачи по дисциплине;

– содержание учебной дисциплины не даёт нужного уровня мотивированности студентов на изучение дисциплины;

– не возможно выполнение самостоятельной работы;

– нет механизма самостоятельного отслеживания и тестирования знаний у студентов;

– нет такого компонента как метод указания по освоению учебной дисциплины;

– нет заданий для самостоятельных контрольных работ;

– нет теоретического лекционного материала;

– отсутствуют материалы для практических и лабораторных работ;

– нет справочного материала по дисциплине;

– не разработана система тестирования знаний студентов [1, 5].

Интерфейс ЭУМК должен быть привлекателен с точки зрения его эстетического дизайна, для студентов он должен быть, приятен, современен и интересен. Также должна учитываться композиционная структура построения учебного материала, та цветовая гамма, которая применяется при создании, лёгкость восприятия информации. Разрабатывая ЭУМК надо придерживаться правила единообразия стиля его создания. Основная учебная информация, дополнительные материалы по дисциплине, методические рекомендации по освоению дисциплины, написанию курсовой работы, по самостоятельной работе с дисциплиной в ЭУМК должны быть оформлены и предоставлять информационный материал в едином стиле. Компонентный состав материала должен быть расположен в схожих местах и должен потребовать долгого поиска.

Как и при использовании традиционного учебно-методического комплекса, ЭУМК должен быть снабжён наглядно иллюстративным материалом, к которому предъявляются свои требования. Они в принципе не сильно различаются, материал должен быть не только иллюстративно-наглядным, но также содержать аудио-

и видео-, анимированный материал, их применение логично для демонстрации сложных процессов для лучшего понимания. С их помощью можно продемонстрировать явления или объекты, имеющие сложное строение или механизм действия.

В ходе анализа успешности внедрения ЭУМК в учебный процесс оптимально использование исследований направленных на выявление уровня качества образования студентов методиками сравнительного анализа. При этом используется классическая схема, при которой применяют контрольную и экспериментальную группу испытуемых, также хорошо зарекомендовали методики анкетирования и опроса преподавателей и студентов, методики экспертных оценок и т.д. анализ методик выявляющих эффективность показал, что это можно провести по разным дидактическим методикам и критериям. Довольно эффективными показали себя методики, рассматривающие такие критерии как: качество освоения материала студентами при самостоятельной работе с электронным учебно-методическим комплектом, время выполнения студентом учебного задания и так далее. В данном исследовании для проверки эффективности применения ЭУМК были использованы критерии оценки качества инженерно-педагогического образования.

Встраивание ЭУМК в учебный процесс студентов должен быть организован и пройти как единый процесс перехода от кратковременного, как дополнение к традиционному применению учебно-методического комплекса, до перехода на ЭУМК как систему обучения, подготовки и контролю качества образования в вузе.

Процесс взаимодействия студента и преподавателя посредством ЭУМК можно представить в виде рисунка 1.

Из схемы можно увидеть, что для первоначального знакомства и работой с ЭУМК студентов желательно проводить установочные занятия. На этих занятиях преподаватель или наставник по работе с ЭУМК, это может быть студент выпускных курсов, помогают студентам первокурсникам освоить приёмы работы с электронной информационно-образовательной средой вуза и ЭУМК. Согласовав с администратором электронной образова-

тельной средой вуза можно назначить сдачу пробного тестирования, для того, чтобы студенты попробовали, как это будет проходить на практике.

Знакомая студентов первого курса с личным кабинетом студента ОГУ им. И.С. Тургенева, им показывают нормативно-правовой раздел ЭУМК содержащий основные сведения об основной образовательной программе, учебный план, аннотации рабочих программ дисциплин, рабочие программы учебных дисциплин. Также там размещаются электронные образовательные ресурсы, через данную вкладку студенты попадают в электронную библиотечную систему вуза. Через неё студентам предоставляется доступ к библиотечной системе вуза и системам, с которыми заключены договора об использовании их ресурсами.

Через систему сообщений личного кабинета студенты могут задавать вопросы преподавателям по изучаемым дисциплинам, например, если самостоятельно изучая дополнительный учебный материал, он не смог что-то понять. При этом весьма важна организация промежуточного контроля знаний студентов, это возможно организовывать через промежуточное тестирование в рамках электронного комплекса.

Помимо приобретения студентами навыков работы с ЭУМК, преподаватели тоже должны быть уверенными пользователями данной системы. Помимо прочего преподаватель должен использовать ЭУМК как дидактическое средство обучения, которое можно эффективно применять для повышения качества образования. Работая с ЭУМК преподаватель, должен обладать определёнными информационными компетенциями. Помимо преподавателя, насыщающего ЭУМК дидактическим, методическим, учебным и прочим материалом, требуются специалисты инженерно-технической поддержки, создающие электронную оболочку ЭУМК.

Выполняя разработку модели данного исследования, были изучены и проанализированы как традиционные модели учебно-методических комплексов, так и электронные. Проанализирована нормативная документация по оценке качества обучения и техническая документация по разработке и внедрению в образовательный процесс ЭУМК. Была дана оценка месту ЭУМК в про-

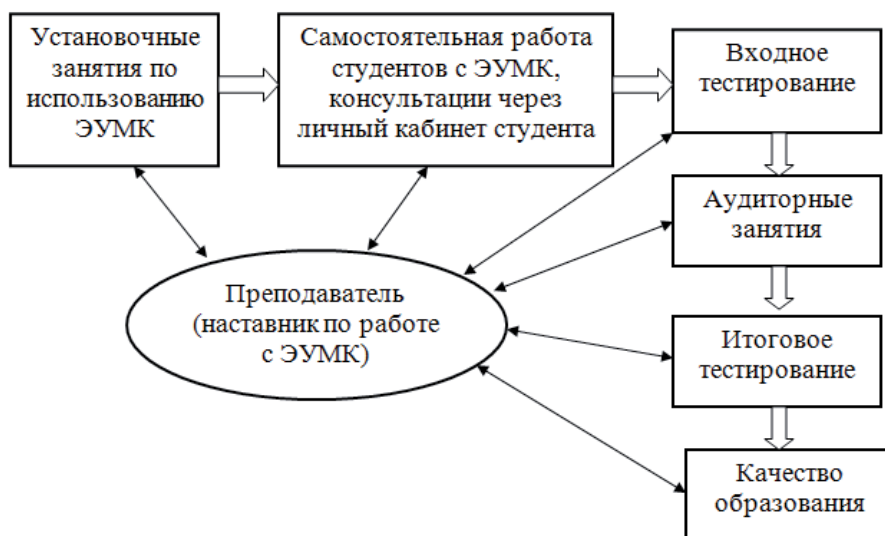


Рис. 1. Схема процесса взаимодействия студента и преподавателя посредством ЭУМК.

цессе повышению качества инженерно-педагогического образования. Наглядное изображение модели применения электронного учебно – методического комплекса для повышения качества инженерно-педагогического образования даёт возможность проследить механизм её действия. А по окончании практической части исследования даёт возможность внести необходимые изменения или скорректировать модель.

Представленной модели присущи определённые свойства: она показывает основные компоненты механизма повышения качества образования (инженерно-педагогического). Отражает структуру мониторинга качества вузовского образования. Графическое изображение модели даёт понимание связей её компонентов, притом, что эти связи отображают связь между электронным учебно-методическим комплексом и процессом повышения качества инженерно-педагогического образования.

С появлением электронной информационной образовательной среды в вузе началось активное внедрение в образовательный процесс электронных учебно-методических комплексов по учебным дисциплинам.

Отправной точкой модели повышения качества инженерно-педагогического образования являются требования потребителя – студента, а также федеральные стандарты в области высшего образования. Следующим звеном модели выступает электронный учебно-методический комплекс, предполагается, что он будет отвечать образовательным стандартам и требованию потребителей. Далее вступают во взаимодействие следующие компоненты модели: процессы

менеджмента образования, нормативные документы, регламентирующие образовательную деятельность, сам образовательный процесс, мониторинг и контроль качества образования, помимо этого немаловажным компонентом выступают процессы анализа, предупреждения, корректировки и улучшения ЭУМК. Немало важным компонентом выступают, квалифицированные кадры высшей школы (преподаватель вуза). На их плечи возлагается работа по учебно-методическому наполнению ЭУМК, его модификации и обновлению. В итоге реализации модели получается удовлетворённость потребителя, то есть, студент, освоивший учебную дисциплину с применением электронного учебно-методического комплекса. А это будет невозможно без развитой системы контроля качества обучения. Теоретическая модель применения электронного учебно-методического комплекса для повышения качества инженерно- педагогического образования представлена на рисунке 2.

Исследование проводилось на основе студентов Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, на факультете технологии и предпринимательства, по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль: инженерно-педагогическое образование. В вузе создана доступная система электронной информационной образовательной среды (ЭИОС) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ). С ними могут работать как студенты, так и преподаватели. У преподавателей и студентов есть личные кабинеты, в которые имеют разные наборы функционального применения.

Работая в электронной информационной образовательной среде, через личный кабинет, преподава-



Рис. 2. Модель применения электронного учебно-методического комплекса для повышения качества инженерно-педагогического образования.

тель насыщает её необходимым учебно-методическим комплектом в электронном формате. Преподавателю доступно подгрузка теоретического материала по читаемым им учебным дисциплинам. Есть возможность выкладки тестового материала и вопросов для рубежного контроля, по итоговой и промежуточной проверке сформированных знаний по дисциплине. Возможна работа с курсовыми проектами по дисциплине, практическими занятиями, а также с научно-исследовательской работой и практиками. Также система предусматривает возможность отправки сообщений студентам и ответа на их вопросы. Есть возможность общаться с администратором электронной информационной среды вуза

Через личный кабинет студент может получить доступ к электронной библиотечной системе и электронным образовательным ресурсам. Также студентам, возможно, общаться и задавать вопросы преподавателю, предоставлять учебный материал преподавателю (максимальный размер файла – 50 Mb, допустимые форматы файлов: pdf, doc, docx, zip, rar, jpeg, jpg).

Таким образом, в электронной образовательной среде вуза реализуются все структурные компоненты электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК). Преподавателю стало возможным прикрепление в расписании учебных занятий методических материалов по дисциплинам, которые он проводит. В методические материалы, возможно, прикреплять как файлы допустимого размера и форматов, так и ссылки на облачные хранилища и электронные образовательные ресурсы. Материал, который прикрепил в расписании преподаватель, доступен студенту из личного кабинета. Студент, нажав на вкладку с размещенным методическим материалом, автоматически его скачивает. Зачастую преподаватели прикрепляют в данную вкладку лекционный

материал, учебные пособия, методические материалы по освоению дисциплины, практические задания и так далее.

Главным преимуществом всех электронных учебно-методических комплексов является их компактность и мобильность, под этим понимается то, что в одном месте сконцентрирован и обобщён учебный, методический материал и к тому же он и доступен из любой точки при помощи сети Интернет.

ЭУМК несут в себе сконцентрированную и обобщенную учебную информацию, следовательно, это освобождает студента от траты времени на нахождение необходимого материала в разных информационных источниках (электронных библиотечных системах, в разных электронных образовательных ресурсах, библиотеках, сети Интернет и др.). Это является одним из преимуществ его применения, кроме этого сейчас быстрому распространению ЭУМК способствует то, что его можно быстро и довольно просто обновить, внести новую информацию, связанную с нормативно-правовой базой или учебным процессом. Описанные преимущества при этом не требуют больших экономических затрат.

Создание электронного учебно-методического комплекса это сложный комплексный процесс, требующий обдуманного и разработанного учебно-методического комплекта. Все эти трудности с ЭУМК окупаются тем, что позволяет активировать и развить у студентов мотивацию, активировать учебную и познавательную самостоятельность при освоении учебных дисциплин; оперативно отслеживать и оценивать ход процесса обучения; увеличить производительность обучения; повысить доступность, наглядность, интерактивность учебной деятельности; скорректировать темп освоения образовательной программы.

Библиографический список

1. *Добромирова А.Ю.* Принципы построения учебно-методических комплексов, основанных на информационных технологиях // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2008. № 16. С. 90–92.
2. Использование электронных образовательных ресурсов нового поколения в учебном процессе: Научно-методические материалы / Бордовский Г. А., Готская И. Б., Ильина С. П., Снегурова В. И. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 31 с.
3. *Батищев А.В.* Методические указания по работе преподавателей в электронной системе дистанционного обучения / А.В. Батищев Г.Г. Рожков [Электронный ресурс] / Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева. Орёл, 2019. 18 с.
4. Положение о порядке применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ [Электронный ресурс] / Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева. – Орёл, 2018. 10 с.
5. *Татаринцев А.И.* Электронный учебно-методический комплекс как компонент информационно-образовательной среды педагогического вуза // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. Том II. С. 367–370.

References

1. *Dobromirova A.Yu.* Principles of construction of educational and methodical complexes based on information technologies // Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Informatics and informatization of education. 2008. No. 16. Pp. 90–92.
2. The use of electronic educational resources of a new generation in the educational process: Scientific and methodological materials / Bordovsky G. A., Gotskaya I. B., Ilyina S. P., Snegurova V. I. St. Petersburg: Publishing House of the A. I. Herzen State Pedagogical University, 2007. 31 p.
3. *Batishchev A.V.* Methodological guidelines for the work of teachers in the electronic distance learning system/ A.V. Batishchev, G.G. Rozhkov [Electronic resource] / Orel State University. Orel, 2019. 18 p.
4. Regulations on the procedure for the use of e-learning and distance learning technologies in the implementation of educational programs [Electronic resource] / Orel State University. Orel, 2018. 10 p.
5. *Tatarintsev A.I.* Electronic educational and methodological complex as a component of the information and educational environment of a pedagogical university // Theory and practice of education in the modern world: Materials of the International Scientific Conference (St. Petersburg, February 2012). St. Petersburg: Renome, 2012. Volume II. Pp. 367–370.

УДК 378.147.34

UDC 378.147.34

ЛАВРИЩЕВ А.И.

кандидат педагогических наук, кафедра иностранных языков Среднерусский институт управления – филиал РАНХиГС в г. Орле
E-mail: algumkaf@yandex.ru

LAVRISHCHEV A.I.

PhD in Pedagogic Sciences The Foreign Languages Chair Central Russian Institute of Management – branch of RANEPa (Russian Federation, Orel)
E-mail: algumkaf@yandex.ru

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

THE SPECIFICS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES USAGE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WHILE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

В статье анализируется специфика использования информационных и коммуникационных технологий в вузе при обучении иностранному языку. Рассматриваются вопросы организации учебного процесса на основе информационных и коммуникационных технологий с целью повышения эффективности обучения.

Ключевые слова: информатизация образования, информационные технологии, коммуникационные технологии.

The article analyzes the specifics of information and communication technologies usage in higher education institutions while teaching a foreign language. It considers the issues of educational process organization on the basis of information and communication technologies for the sake of effectiveness of training improvement.

Keywords: informatization of education, information technologies, communication technologies.

Начало второго десятилетия двадцать первого века в Российской Федерации характеризуется уделением значительного внимания широкому спектру вопросов, касающихся развития информатизации общества в целом и информатизации образования в частности. Отличительной чертой процесса информатизации общества является изменение образа жизни последнего на основе использования актуальной информации. Помимо этого, данная процедура подразумевает взаимосвязь большого количества составных элементов (в число которых входят, в том числе информационные и научные технологии). Отметим, что интеграция такого рода приводит к изменению требований ко всей структуре системы образования. То есть речь идет об информатизации образования.

Информатизация образования представляет собой процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных средств информационных и коммуникационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения [2]. Его главной целью является повышение эффективности образования, получаемого в Российской Федерации обучающимися на различных уровнях. Достижение данной цели осуществляется по нескольким направлениям, включающим в себя внедрение новых информационных технологий в образовательный процесс, техническое оснащение учебных заведений и, как следствие, создание информационной среды образовательных учреждений. При этом подчеркнем, что степень повышения качества образования студентов высших учебных заведений напрямую зависит от характеристик информационной образовательной среды, обеспечивающей учебный процесс.

Использование современных информационных технологий, модернизация форм и методов обучения, скрупулезный отбор содержания образования – именно с учетом таких операций, по нашему мнению, должен происходить процесс повышения качества образования, получаемого в высших учебных заведениях. Заметим, что поступательное совершенствование образовательных систем предполагает разработку и внедрение новых подходов не только в рамках методики преподавания отдельных дисциплин. Оно направлено на применение новых образовательных технологий в учебном процессе в целом. При этом имеется в виду использование как новых форм и методов преподавания, так и внедрение новых ТСО.

Информатизация системы высшего образования на современном этапе развития предполагает имплементацию в работу высших учебных заведений образовательных технологий, включающих себя информационные и коммуникационные технологии (ИКТ). ИКТ – обобщающее понятие способов и средств презентации, обработки и передачи информации; а также приемов, обеспечивающих функционирование этих процессов. Технический прогресс в целом, поступательное развитие технологий в сфере интернет-коммуникации в частности, а также распространение лицензионного программного обеспечения положительным образом сказались на возможности использования современных (в первую очередь, информационных и коммуникационных) технологий в учебном процессе.

Подчеркнем, что использование ИКТ в образовательном процессе в высшем учебном заведении направлено на внесение изменений в систему сложившихся форм и методов работы, а также имеет целью активизировать деятельность студентов. Данная разновидность

технологий позволяет вузам сделать образовательный процесс более гибким (и, вместе с тем, более интенсивным). Отметим, что в ходе занятия с применением информационных технологий необходимо принимать во внимание несколько моментов. Во-первых, это учет индивидуальных характеристик студентов в плане работы с компьютером. Во-вторых, готовность и способность преподавателя к сочетанию индивидуальной и групповой работы в ходе занятия. В-третьих, умение и подготовленность преподавателя к коррекции процесса обучения на любом этапе занятия, если того требуют обстоятельства.

Интересно, что применение в образовательном процессе в высших учебных заведениях информационных и коммуникационных технологий также является предпосылкой для разработки различных учебных программ, направленных на формирование и развитие целого набора умений обучающихся. Он включает в себя, в первую очередь, умения по осуществлению поиска и отбора информации, дальнейшей ее обработке, обобщению и классификации. Во-вторых – что касается именно изучения иностранных языков – это компоненты иноязычной коммуникативной компетенции. И, третье – использование ресурсов сети Интернет как формы использования ИКТ с целью реализации личных информационных запросов пользователей.

Таким образом, на основании всего вышесказанного, на настоящий момент имеются основания для констатации существования возможности осуществления процесса обучения, основанного на системных методах в сочетании с приемами и способами передачи и обработки информации. Причем все это подчинено единой цели – развитию навыков и знаний обучающихся с целью повышения качества их подготовки и, в дальнейшем, усиления в плане профессиональной конкурентоспособности.

Заметим, что ключевое достоинство современных информационных и коммуникационных технологий заключается в их, по сути, неограниченных возможностях в плане охвата целевой аудитории. Помимо этого их применение способствует поддержанию интереса студентов к образовательной деятельности в течение всего срока обучения в высшем учебном заведении. С нашей точки зрения, использование в вузе технологий такого рода содействует усилению трансформации учебного процесса за счет гибкости его планирования и существенной корректировки образовательных программ и технологий. Как следствие, это позволит в дальнейшем повысить качество обучения путем обновления, в том числе, и содержания образовательных программ. Конкретно речь идет об увеличении количества часов, выделяемых на самостоятельную работу и, соответственно, сокращении объема выполняемой аудиторной работы. Что, в свою очередь, положительно повлияет на учебный процесс по нескольким направлениям.

Во-первых, речь идет о развитии самостоятельной познавательной деятельности студентов, реализуемой через их способность автономно выстраивать собственную образовательную траекторию. В основе этого курса лежит Приказ Минобрнауки России № 1577, регламентирующий освоение образовательной программы основного общего образования и констатирующий, что результаты изучения предметной области

«Иностранные языки» должны в обязательном порядке отражать «...создание основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком, в том числе на основе самонаблюдения и самооценки» [3].

Применение данного Приказа на практике характеризуется преобладанием в плане ориентации на те же результаты овладения дисциплиной «Иностранный язык» и в высших учебных заведениях. В итоге, на сегодняшний день основная масса актуальных образовательных программ по различным направлениям подготовки бакалавриата и специалитета в качестве планируемых результатов предмета «Иностранный язык» предусматривают владение обучающимися навыками и методологией самостоятельного научного исследования (на русском и иностранном языках). И, как результат, умение применять иностранный язык для саморазвития и самореализации в профессиональной сфере. Помимо этого, использование современных ИКТ применительно к изучению иностранного языка позволяет индивидуализировать учебный процесс в зависимости от уровня языковой подготовки обучающихся. Подчеркнем, что суммарно оба указанных выше направления являются основанием для еще одного процесса, а именно, интенсификации познавательной деятельности студентов как в самом вузе, так и за его пределами. Как следствие, обучающиеся имеют возможность получать дополнительные знания, лучше усваивать материал, закреплять полученные навыки и умения.

Отметим, что использование актуальных достижений науки и практики направлено на применение в учебном процессе информационных и коммуникационных технологий, имеющих своей целью, в том числе, и развитие медиакомпетентности обучающихся. Медиакомпетентность студента высшего учебного заведения подразумевает его способность применять полученные знания и умения в сфере медиа на практике (то есть как в учебной, так и в будущей профессиональной деятельности). На сегодняшний день высокотехнологичное информационное общество требует от современного студента вуза (а в дальнейшем и его выпускника) готовности к получению, обработке и систематизации значительных объемов информации. При этом констатируем, что информатизация учебного процесса с целью подготовки такого специалиста «...невозможна без тщательно продуманных учебно-методических и научно-педагогических разработок» [1, с. 160].

Таким образом, речь идет об организации учебного процесса на основе информационных и коммуникационных технологий с целью повышения эффективности обучения в целом. Относительно нашего исследования речь идет об использовании в учебном процессе в высшем учебном заведении именно новых информационных технологий вузе на занятиях по иностранному языку. Во время которых основная задача студентов заключается в «...овладении способами общения... с помощью технических средств» [4, с. 555].

Это утверждение актуально, в силу того, что активное использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранным языкам в вузе обусловлено необходимостью для современного специалиста ориентироваться в иноязычной электронной информационной среде и направлено на совершен-

ствование готовности обучающихся к межличностному общению на иностранном языке. Обеспечение учебного процесса по иностранному языку в вузе с применением информационных и коммуникационных технологий подразумевает использование двух взаимосвязанных элементов. Первый представляет собой информационные средства, при помощи которых осуществляются процессы хранения, обработки и передачи информации путем использования компьютеров в учебном процессе. Второй компонент – это различного рода технологические средства, обеспечивающие сам процесс обучения иностранному языку посредством презентации материала с учетом программных требований по конкретной дисциплине. Заметим, что спецификой применения информационных и коммуникационных технологий в вузе на занятиях по иностранному языку является направленность данного процесса на повышение интенсификации обучения в системе высшего профессионального образования в целом. Конкретно речь идет о целой системе обучения иностранному языку «...с использованием компьютерных технологий как среды межкультурной профессиональной коммуникации» [5, с. 58].

Подчеркнем, что применение ИКТ в вузе на занятиях по иностранному языку дополняет традиционную систему преподавания. Особенно отметим, что сочетание традиционных форм обучения и современных информационных технологий обладает большим дидактическим потенциалом в плане формирования у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции по всем видам речевой деятельности на иностранном языке. Применение информационных и коммуникационных технологий обеспечивает более широкий доступ к дидактическим материалам, равно как и электронным ресурсам. Современные ИКТ дают возможность преподавателю вуза использовать широкий набор средств, позволяющих создать для студентов комфортную аутентичную языковую среду. Что, как следствие, способствует развитию языковых способностей обучающихся, межкультурной коммуникации; а также усиливает привлекательность и эффективность процесса изучения иностранного языка.

ИКТ дают возможность студентам осваивать различные виды речевой деятельности с большой долей эффективности. Так, например, многократное прослушивание речи носителей языка плодотворно сказывается на усвоении обучающимися корректного произношения путем имитации фонетического и интонационного воспринятого звучания. Помимо этого, использование информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку в вузе дает возможность преподавателю моделировать новые учебные ситуации. Это, в свою очередь, позволяет как формировать навыки студентов по самостоятельному решению коммуникативных задач, так и развивать их умения в плане профессионально-ориентированного иноязычного общения. Что, несомненно, стимулирует стабильный интерес обучающихся к изучению иностранного языка.

В целом, доступ к современным информационным ресурсам дает возможность преподавателю максимально использовать источники аутентичного языкового материала. И, как результат, скорректировать уже сложившийся языковой курс с учетом языковой подготов-

ки студентов. Дело в том, что реализация преподавания дисциплины «Иностранный язык» в вузе зачастую обусловлена недостаточным уровнем языковой подготовки обучающихся, равно как и их низкой мотивацией к овладению иностранным языком в целом. Принято выделять две разновидности мотивации – инструментальную и интегративную. Первая подразумевает ориентацию на практические цели владения предметом (в нашем случае – иностранным языком). Вторая ориентирована на стремление обучающихся интегрироваться в языковое общество. Вопрос повышения мотивации напрямую связан с процессом грамотного применения новейших информационных ресурсов на занятиях, позволяющих создавать аутентичную образовательную среду на занятиях.

Подчеркнем, что на мотивацию обучающихся также непосредственно влияет качество учебно-методических материалов, используемых в учебном процессе.

Что касается электронных учебных изданий, они (равно как и современные средства мультимедиа) относятся к средствам компьютерного обучения. Целями и задачами электронного учебного издания являются: 1) формирование, развитие и совершенствование компетенций обучающихся; 2) формирование у студентов языковых средств и форм их выражения с целью осуществления процесса коммуникации; 3) стимулирование (при помощи создания аутентичной среды) общения на иностранном языке. Любое электронное учебное издание характеризуется следующими отличительными чертами: 1) организация представленных в нем учебных материалов по принципу «от простого к сложному» (что значительно упрощает восприятие и усвоение материала занятия); 2) доступность теоретических материалов и практических упражнений; 3) большое количество вспомогательных аутентичных аудио- и видеоматериалов, обладающих широкими дидактическими возможностями.

Отметим, что использование электронных учебных изданий обеспечивает возможность плодотворной работы обучающихся в различных режимах коммуникации. Положительной характеристикой издания такого вида является предоставление студентам возможности выполнять широкий спектр упражнений – начиная с простых, тренировочных заданий и заканчивая упражнениями, направленными на активизацию и развитие их творческих способностей. Электронное учебное издание по иностранному языку является средством решения проблемы недостаточного объема аутентичной речи и устного общения на практике. Несомненным достоинством электронного учебного издания в плане изучения иностранного языка является возможность использования его аутентичного учебного содержания для выполнения студентами упражнений на основе совместной деятельности, равно как и для самостоятельной работы (как в аудитории, так и за ее пределами).

Подводя итог вышесказанному, констатируем, что применение в учебном процессе информационных и коммуникационных технологий направлено на реализацию комплекса задач относительно обучения иностранному языку, подразумевающего сохранение традиционных методов преподавания в сочетании с теми достижениями, которые предлагает современная образовательная цифровая среда.

Библиографический список

1. *Иванова О. Ю., Проконина Н. И.* Информационно- технологическое оснащение учебного процесса в рамках дистанционного обучения в вузе // Язык в сфере профессиональной коммуникации: сборник материалов Международной научно-практической конференции (27 ноября 2020 г.) / Под ред. Акатовой Н. Г. Орел: Издательство Среднерусского института управления – филиала РАНХиГС, 2021. С. 160.
2. Педагогический терминологический словарь [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.pedagogical_dictionary.academic.ru/1312/Информатизация_образования (09.06.2022, свободный)
3. Приказ Минобрнауки РФ от 31.12.2015 N 1577 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. N 1897» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=267184>(09.06.2022, свободный)
4. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х томах. Том I (А-Л) / гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1993. 608 с.
5. *Якиманская И. С.* Технология личностно-ориентированного образования. М.: Сентябрь, 2000. 176 с.

References

1. *Ivanova O.Y., Prokonina N.I.* Informational and technological equipment of educational process in the framework of distance learning at university // Language in the area of professional communication: compilation of materials of the International Scientific and Practical Conference (27 November 2020) / Ed. N.G. Akatova. Orel: Publishing house of Central Russian Institute of Management – branch of RANEPА (Russian Federation, Orel), 2021. P. 160.
 2. Pedagogical terminological dictionary – http://www.pedagogical_dictionary.academic.ru/1312/Informatization_of_education (09.06.2022).
 3. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation 31.12.2015 N 1577 “On amendments to the Federal State Educational standard of basic general education approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation 17 December 2010 N 1897” – <http://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=267184>(09.06.2022)
 4. Russian pedagogical encyclopedia. In 2 volumes. Volume 1 (A-L) / Ed. V.V. Davydov. M.: Great Russian encyclopedia, 1993. 608 p.
 5. *Yakimanskaya I.S.* Technology of personality-oriented education. M.: September, 2000. 176 p.
-

УДК 377.091.33:[001.894:004

UDC 377.091.33:[001.894:004

ЛИДИНФА Е.П.

кандидат экономических наук, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: lidinfa2010@yandex.ru

ГУБАРЕВА Л.И.

кандидат педагогических наук, декан факультета технологии, предпринимательства и сервиса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gubareva16@mail.ru

ХОТАМОВ И.С.

кандидат экономических наук, заведующий кафедрой «Экономика отраслей» Ташкентский государственный экономический университет
E-mail: i.xotamov@bk.ru

НОЗДРАЧЕВА В.А.

студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: viktorina.na@mail.ru

LIDINFA E.P.

PhD in Economics, Department of Vocational Training and Business, Orel State University
E-mail: lidinfa2010@yandex.ru

GUBAREVA L.I.

Candidate of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty of Technology, Entrepreneurship and Service, Orel State University
E-mail: gubareva16@mail.ru

KHOTAMOV I.S.

PhD in Economics, Head of the Department "Economics of Industries" Tashkent State University of Economics
E-mail: i.xotamov@bk.ru

NOZDRACHEVA V.A.

Student, Orel State University
E-mail: viktorina.na@mail.ru

**ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ
В ФОРМЕОН-ЛАЙН ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE ORGANIZATION OF GROUP WORK
IN THE FORM OF ONLINE TRAINING IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION**

В научной статье рассмотрены основные аспекты необходимости и значимости применения инновационных технологий в образовании, при подготовке специалистов среднего звена и формировании их профессиональных знаний, навыков и умений. Сегодня инновационные изменения в образовательном процессе формируют его новое содержание: технологии обучения, методы, приемы освоения новых программ, стиль мышления, взаимоотношения между преподавателем и обучающимся. Следовательно, наиболее важным методическим вопросом является грамотное использование педагогического инструментария при реализации новых инновационных подходов в системе обучения.

Предпринята попытка обобщения и систематизации научно-обоснованных взглядов ученых в данной области, которые достаточно часто при рассмотрении современных подходов к реализации инновационного образования рассматривают понятие метаобразование (от греч. meta – после, между, в нашем понимании «непрерывное образование»).

Представлен опыт ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» где новые тенденции успешно используются и заложены в основу разработки стратегического развития направления «Цифровая трансформация» как одной из приоритетных задач цифровизации образовательного учреждения [1].

Ключевые слова: инновационное образование, дистанционное обучение и он-лайн обучение, командная работа, групповое взаимодействие.

The scientific article considers the main aspects of the necessity and importance of the use of innovative technologies in education, in the training of mid-level specialists and the formation of their professional knowledge, skills and abilities. Today, innovative changes in the educational process form its new content: teaching technologies, methods, techniques for mastering new programs, style of thinking, the relationship between the teacher and the student. Therefore, the most important methodological issue is the competent use of pedagogical tools in the implementation of new innovative approaches in the learning system. An attempt has been made to generalize and systematize the scientifically grounded views of scientists in this field, who quite often, when considering modern approaches to the implementation of innovative education, consider the concept of meta-education (from the Greek meta – after, between, in our understanding «continuing education»). The experience of the I.S. Turgenev Orel State University is presented, where new trends are successfully used and laid the basis for the development of the strategic development of the Digital Transformation direction as one of the priority tasks of digitalization of an educational institution [1].

Keywords: innovative education, distance learning and online learning, teamwork, group interaction.

Необходимость инновационного образования вызвана сменой парадигмы общественного развития, переходом к новому типу цивилизации – информационному обществу и, как следствие, новыми, более высокими требованиями к интеллектуальным параметрам работника. И.Е. Видт подчеркивает, что: «Педагогическая культура – это разновидность социальной культуры, т.к. вызвана необходимостью социального наследия и включает социально-педагогический идеал, отражающий систему ценностей конкретной культуры и позволяющий ее субъекту успешно осуществлять программы собственной жизнедеятельности во времени и пространстве; адекватные ему формы, методы его достижения» [2, с. 12]. «Образование в то же время выполняет культурогенезные функции, формируя в силу активизации потенциального компонента педагогической культуры сознание субъекта, способного обеспечить следующий эволюционный этап цивилизации» [2, с. 13].

А.В. Мельникова отмечает, что «Инновационные процессы в образовании рассматриваются в узком, педагогическом, и широком, социокультурном контекстах. Но при этом оба контекста ориентируются на на общее идеологическое основание непрерывного образования – «метаобразование (от греч. meta – после, между), на новую междисциплинарную концепцию, связанную с реформированием собственно педагогической науки, с одной стороны, и глобальным синтезом (интеграцией) образования, общества и государства, с другой» [3, с. 219]. Автор считает, что: «Понятие «непрерывное образование» относят к трем объектам (субъектам):

– во-первых, к личности, то есть к человеку, который учится постоянно, без относительно длительных перерывов. При этом возможны три вектора движения человека в образовательном пространстве: «вектор движения вперед» (вектор профессионального мастерства), «вектор движения вверх» или вектор развития и «вектор движения по горизонтали, вбок» (вектор профессиональной переориентации);

– во-вторых, к образовательным процессам (образовательным программам): включенность личности в образовательный процесс на всех стадиях его развития, соблюдающих преемственность образовательной деятельности при переходе от одного её вида к другому, от одного научного этапа человека к другому;

– в-третьих, к организационной структуре образования, то есть к сети образовательных учреждений и их взаимосвязи, которые создают пространство образовательных услуг, обеспечивающих освоение образовательных программ, способных удовлетворить множество образовательных потребностей» [3, с. 218].

Таким образом, инновационное образование в современном мире можно рассматривать как важнейшую сферу современного общества.

Рассматривая инновационное образование, Шитов С.Б. считает, что: «Образование XXI в не может ограничиваться усвоением личностью только научных знаний, оно должно обеспечивать жизнедеятельность человека в обществе знаний и продолжаться в течение всей жизни. Это отвечает необходимости формирования у людей способности адаптироваться к быстро изменяющимся условиям в обыденной жизни и в профессиональной сфере, сохранять стремление к знанию, независимо от возраста, т.е. образование должно быть инновацион-

ным» [4, с. 36].

По мнению Мотовиц Т.Г. и Кулик И.В. «В инновационном обучении можно выделить следующие черты: обучение носит поисковый характер; модель обучения ориентируется на развитие творческого, креативного, критического мышления студента; создание условий для самопознания, самообучения и самовоспитания студентов (учеников). Инновационное образование предполагает обучение в процессе создания новых знаний – за счет интеграции фундаментальной науки, непосредственно учебного процесса и производства» [5, с. 357].

Современные аспекты развития и реализации образовательного процесса уверенно диктуют необходимость использования различных форм обучения, где на первое место выходит дистанционное и он-лайн обучение.

Онлайн (интернет, электронное, e-learning) – получение знаний и навыков и взаимодействие через интернет. Форма создана, чтобы обеспечить онлайн-коммуникацию между преподавателем и студентом и студентами между собой. Таким образом, реализация дистанционного обучения подразумевает развитие и использование инновационных технологий представления обучающей информации (рисунок 1).

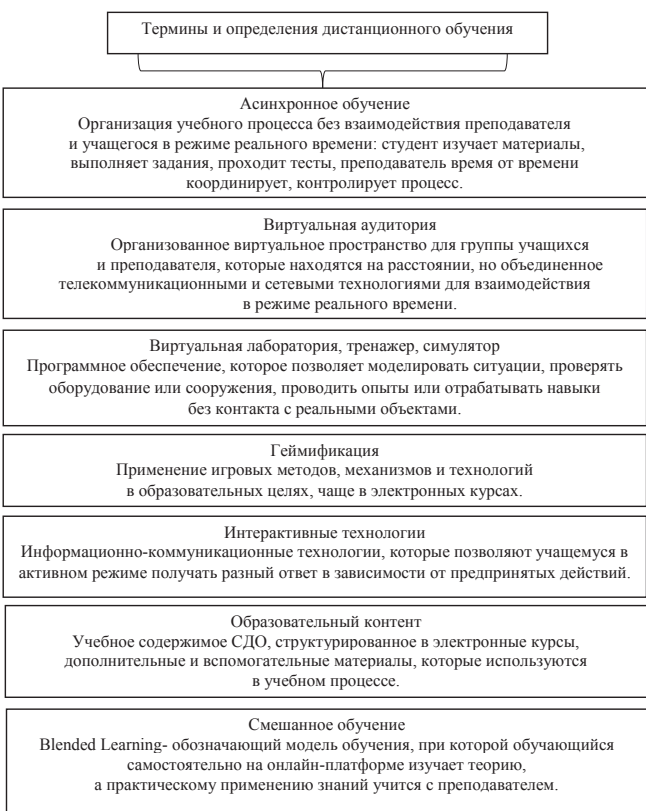


Рис. 1. Основные термины и определения, используемые при дистанционном обучении [6].

Стоит отметить, что данный подход активно используется при различных режимах реализации образовательного процесса, Его применяют «как дополнение к аудиторному, когда преподаватель и студенты взаимодействуют через сеть, находясь в одном месте. Например, таким способом удобно проводить контрольные: учащиеся решают задания онлайн на планшетах или компьютерах в одной аудитории в присутствии пре-

подавателя» [7], а преподаватель имеет доступ к результатам тестирования.

Исследователи считают, что «суть дистанционного обучения (удаленного) в том, что это форма получения знаний, в том числе образования, на расстоянии, с сохранением компонентов учебного процесса и использованием интерактивных и интернет-технологий» [7]. Следовательно, активное внедрение дистанционных форм обучения сопровождается и изменением подходов к реализации образовательного процесса. На первый план выходят вопросы реализации цифрового образования Образование, получаемое или полученное средствами электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [7].

Сложившиеся тенденции реализации современного образовательного процесса позволяют заключить, что использование инновационных методов педагогического воздействия становится реальной необходимостью в современной педагогике.

Определяя формы и методы инновационного воздействия, как отмечалось ранее, необходимо исходить из видов профессиональной деятельности будущего выпускника и перечня профессиональных задач, которые ему необходимо решать.

Одним из требований работодателей при реализации подготовки современного специалиста является умение работать в команде.

В связи с чем при использовании различных видов инновационных технологий необходимо учитывать значимость формирования навыков и освоения умений групповой (командной) работы.

Рассматривая он-лайн обучение как элемент дистанционного обучения и новый вид инновационного воздействия, в настоящее время, использование он-лайн взаимодействия при решении профессиональных задач становится приоритетным навыков.

Форма создана, чтобы обеспечить онлайн-коммуникацию между преподавателем и студентом и студентами между собой. Подход можно использовать как дополнение к аудиторному, когда преподаватель и студенты взаимодействуют через сеть, находясь в одном месте или в разных.

С целью организации группового взаимодействия студентов при решении профессиональных задач в настоящее время создано достаточно большое количество цифровых сервисов, которые можно использовать при преподавании.

Одна из таких платформ, которую на наш взгляд можно использовать в режиме группового взаимодействия – это Бесплатные шаблоны для преподавателей – «SlidesMania» (в переводе СлайдесМания) (рисунок 2).

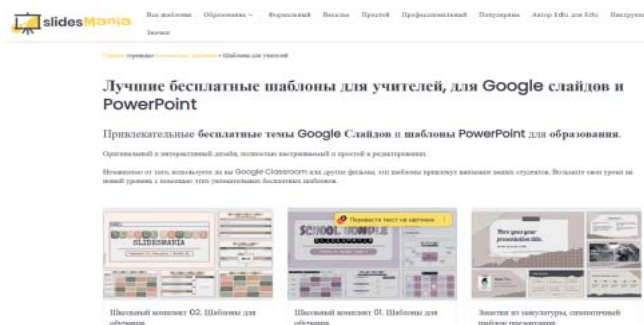


Рис. 2. Стартовая страница «SlidesMania».

Она представляет собой оригинальный и интерактивный дизайн презентация, который направлен не только на визуализацию информации, но и является внешне привлекательным для обучающихся. «Основным достоинством использования данной платформы является возможность редактировать и вносить изменения под потребности образовательного процесса» [7, с. 265] (рисунок 3).

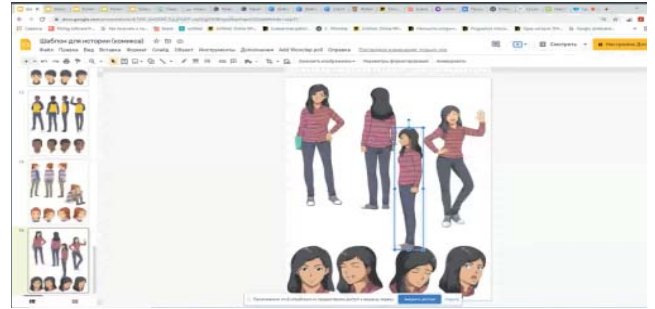


Рис. 3. Визуализация информации с помощью корректировки шаблонов «SlidesMania».

Данная платформа представляет расширенные возможности и для использования педагога в области планирования профессиональной деятельности (рисунок 4).

При планировании проведения занятия интерактивный шаблон позволяет не только определить дату и тему занятия, но и собрать в нем все ресурсы необходимые для его проведения. «Имеется возможность разместить: текстовый файл для ознакомления с обучающей информацией (лекцию); задания для практической работы; сопутствующий информационный материал (гиперссылки, видеосюжеты, видео обращение педагога)» [7, с. 265].

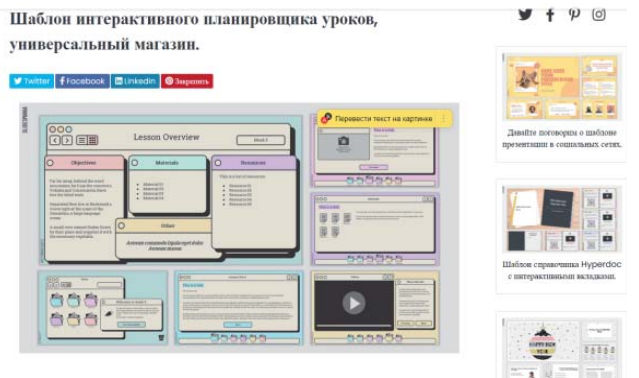


Рис. 4. Интерактивный шаблон планирования занятий «SlidesMania».

С целью организации групповой работы и повышения вовлеченности обучающихся в учебный процесс нами разработан и предлагается к применению шаблон, представленный на платформе «SlidesMania» – Шаблон цифровой игровой доски (рисунок 5).

Можно использовать этот интерактивный шаблон для онлайн-обучения, а также при проведении нескольких синхронных занятий с обучающимися.

Задача педагога заключается в том, что разработать инструкцию для организации интерактивного взаимодействия и разместить ее на втором слайде.

Максимальное количество вопросов составляет 21, можно использовать 21 упражнение. У всех карточек есть обратная сторона, которую можно увидеть при на-

жати, чтобы открыть ответы, также можно использовать обратную сторону для добавления дополнительной информации.

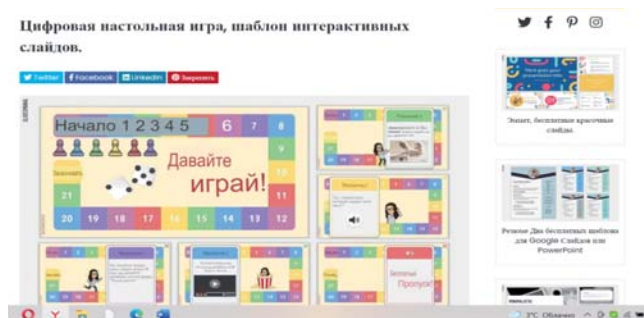


Рис. 5. Шаблон цифровой игровой доски для организации групповых форм взаимодействия при он-лайн обучении.

Значительный интерес представляет игровое поле, позволяющее разыграть количество ходов, отмечая их пешками разного цвета.

Одним из элементов группового взаимодействия при использовании данного шаблона создания презентации является элемент вовлечения обучающихся в создание презентации и составление вопросов по определенной тематике.

В таком случае, при проведении занятия необходимо:

- предварительно определить тему, подлежащую изучению;
- создать рабочие группы по выполнению задания (составление вопросов и оформление презентации);
- определить сроки представления презентации.

Согласно сценарию проведения он-лайн занятия при использовании групповой работы обучающихся, группы в определенной последовательности подключают созданную презентацию и отвечают на вопросы друг друга.

Деятельность педагога заключается в организации проведения занятия (представление презентаций обучающихся, определение последовательности ответов и четкое отслеживание «передачи хода», если использует элемент геймификации).

При прохождении преддипломной практики был проведен педагогический эксперимент, направленный на оценку эффективности использования представленного варианта групповой работы со студентами 2-го курса, обучающимся по специальности 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)».

Первый этап эксперимента включал использование презентации, составленной преподавателем самостоятельно.

В период проведения занятия было установлено, что лишь около 40% обучающихся (группа состояла из 22 человек) или 13 человек проявляли личностную активность и отвечали на вопросы преподавателя.

Второй этап эксперимента состоял в том, что обучающимся было предложено самостоятельно организовать проведение групповой работы и подготовить презентацию на тему: Финансовая политика компании. На данном этапе были созданы 3 рабочие группы, включающие семь и восемь человек.

По результатам проведения занятия было выявлено, что в данном случае наблюдается полная вовлеченность группы в подготовку и проведение интерактивного занятия, при этом игровые роли обучающимися были раз-

делены самостоятельно.

Высокий уровень вовлечения в образовательный процесс подтверждался и развитием навыком цифрового взаимодействия, заключающегося в применении различных форм представления вопросов.

По окончании проведения второго этапа эксперимента было определено, что лишь 4 человека из 3-х групп не смогли принять участие ни в подготовке, ни в организации и проведения мероприятия, что составляло около 18% студентов группы. Сложившаяся ситуация не является критичной, поскольку студенты, не проявившие интерес к активной работе не имеют достаточного уровня развитых личностных качеств и психологически не готовы решать командные поставленные перед ними задачи. В связи с чем, совместно педагогом было принято решение о необходимости развития у данных студентов познавательной активности и привлечение их в командную работу при проведении последующих занятий. Результаты проведенного эксперимента можно представить на диаграмме (рисунок 6).

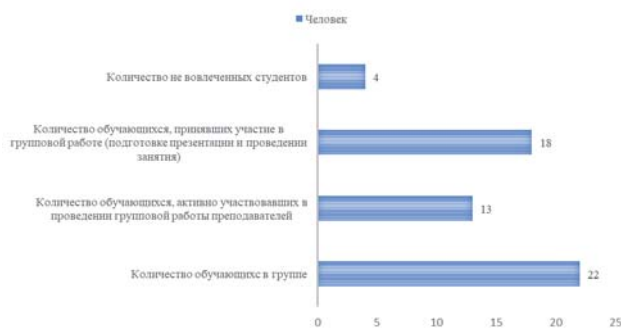


Рис. 6. Результаты опытно-экспериментальной работы по повышению вовлеченности студентов при организации группового взаимодействия при он-лайн обучении.

На основании представленных результатов проведенной опытно-экспериментальной работы по повышению вовлеченности студентов при организации группового взаимодействия в режиме он-лайн следует заключить, что:

- при организации группового взаимодействия совместно с преподавателям личностную активность проявили около 59%;
- при организации и проведение групповой работы, составления презентации и представление ее в процессе проведения занятия личностная активность возросла до уровня 82% (18 человек);
- около 18% (4 человека) обучающихся не смогли принять активное участие в организации и проведении командной работы.

Считаем, эксперимент состоявшимся, результаты которого могут быть применимы при организации группового взаимодействия обучающихся в период он-лайн обучения.

На рисунке 7 представлены первые слайды обучающей интерактивной презентации по дисциплине «Финансы, денежное обращение и кредит» для обучающихся по специальности 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)», разработанной с использованием интерактивного шаблона «SlidesMania. Элементы геймификации, представленные в презентации, разработанной по дисциплине «Финансы, денежное обращение и кредит» (рисунок 8).

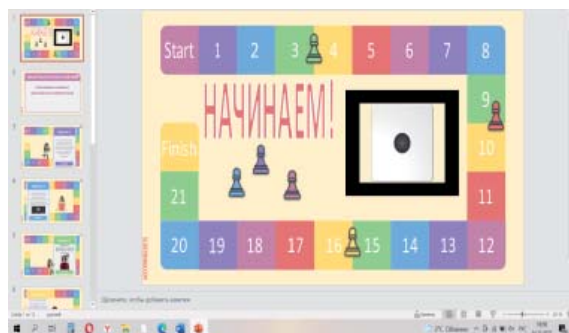


Рис. 7. Первые слайды презентации на тему: «Финансовая политика компании», разработанная с использованием интерактивного шаблона «SlidesMania».

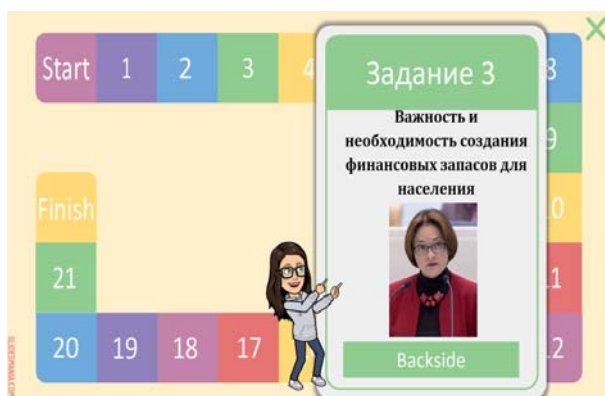


Рис. 8. Визуальное представление вопроса в интерактивном шаблоне «SlidesMania».

Использование шаблона презентации «SlidesMania» позволяет представлять вопросы в различном формате с использованием видео и аудио-записей (рисунок 9).

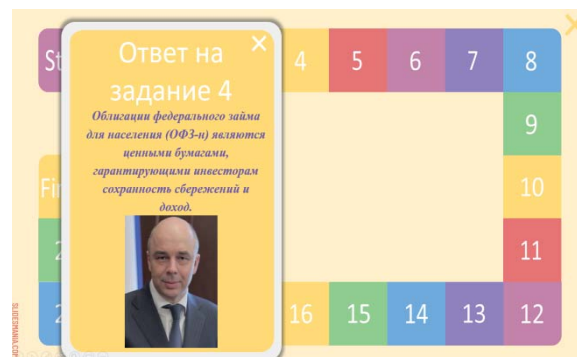
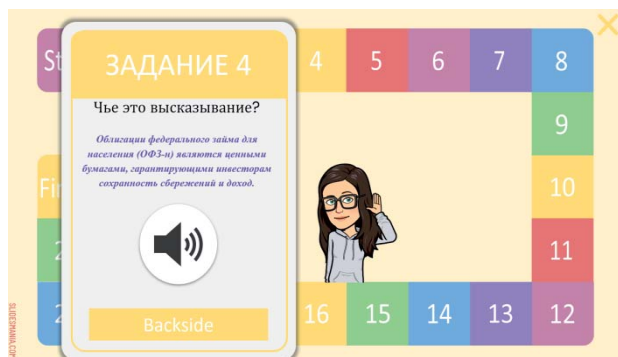


Рис. 9. Представление вопроса в интерактивном шаблоне «SlidesMania» в аудио-формате.

Таким образом, использование интерактивных шаблонов «SlidesMania» при проведении занятий в дистанционном формате будет способствовать повышению вовлеченности обучающихся в организацию и проведе-

ние групповой работы, а также позволит сформировать первичные навыки решения профессиональных задач и выработать навыки командной работы.

Библиографический список

1. Официальный сайт ФГБОУ ВО ОГУ имени И. С.Тургенева
2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://orel-region.ru/?head=1&unit=21578> oreluniver.ru/Uslugi (дата обращения: 12.03.2022 г.).
3. Видт И.Е. Культурологические основы образования: монография / И. Е. Видт; Рос. Федерация. М-во образования. Тюм. гос. ун-т. Тюмень : Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2002. 164 с.: табл.; 20 см.; ISBN 5-88081-298-7 (в обл.). [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001868678> (дата обращения: 15.03.2022).
4. Мельникова А.В. Система инновационного метаобразования: [Электронный ресурс] Режим доступа: <file:///C:/Users/asus/Desktop/na-puti-k-innovatsionnomu-obrazovanuyu.pdf> Дата доступа: 07.02.2022.
5. Шитов С.Б. Инновационное образование в формирующемся обществе знаний / С. Б. Шитов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2009. № 4 (12). С. 35–41.
6. Мотовиц Т.Г. Инновационное образование как фактор развития национальной экономики/ Мотовиц Т.Г. и Кулик И.В. // «Ученые заметки ТОГУ». 2013 Том 4, № 4 С. 357-359 [Электронный ресурс] Режим доступа: https://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles/2013/TGU_4_89.pdf (дата обращения 03.04.2022).

7. Суть, терминология и особенности дистанционного обучения [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://vuz24.ru/news/o-distantionnom-obrazovanii/distanceonnoe-obuchenie-sut-terminologiya-osobennosti> (дата обращения 03.04.2022).

8. Селеменова Е.М. Комплексная оценка знаний будущих техников с использованием интерактивно-имитационной технологии как условие определения их профессиональной компетентности/ Е.М. Селеменова Е.М., Е.В. Кузнецова, Л.И. Губарева, О.Г. Лысак // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 1 (94). С. 263–267.

References

1. The official website of the I. S. Turgenev OSU [electronic resource]. – Access mode: <http://orel-region.ru/?head=1&unit=21578> oreluniver.ru «Uslugi (accessed 12.03.2022).

2. Vidt I.E. Culturological foundations of education: monograph / I. E. Vidt; Ros. Federation. M-voobrazovaniya. Tyum. gos. un-T. - Tyumen : Publishing House of the Tyumen State University, 2002. - 164 p.: table.; 20 cm.; ISBN 5-88081-298-7 (in the region). [Electronic resource] Access mode: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001868678> (accessed: 03/15/2022).

3. Melnikova A.V. System of innovative meta-education: [Electronic resource] Access mode: file:///C:/Users/asus/Desktop/na-puti-k-innovatsionnomu-obrazovaniyu.pdf Access date: 07.02.2022.

4. Shitov S.B. Innovative education in the emerging knowledge society / S. B. Shitov // News of higher educational institutions. Volga region. Humanities. 2009. No. 4 (12). Pp. 35–41.

5. Motovits T.G. Innovative education as a factor in the development of the national economy / Motovits T.G. and Kulik I.V. // [Electronic resource] Access mode: https://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles/2013/TGU_4_89.pdf (accessed 03.04.2022).

6. The essence, terminology and features of distance learning [Electronic resource] Access mode: <https://vuz24.ru/news/o-distantionnom-obrazovanii/distanceonnoe-obuchenie-sut-terminologiya-osobennosti> (accessed 03.04.2022).

7. Selemeneva E.M. A comprehensive assessment of the knowledge of future technicians using interactive simulation technology as a condition for determining their professional competence/ E.M. Selemeneva, E.M., E.V. Kuznetsova, L.I. Gubareva, O.G. Lysak // Scientific notes of the Orel State University. 2022. No. 1 (94). Pp. 263–267.

УДК 378

UDC 378

ЛУБЯНОВА М.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков, Южный Федеральный университет

E-mail: lubyanova@inbox.ru

БЕЗМАТЕРНЫХ М.А.

учитель английского языка МБОУ школа №115, Ростов-на-Дону

E-mail: maria-bezmaternykh@mail.ru

LUBYANOVA M.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Intercultural Communication and Methods of Teaching Foreign Languages, Southern Federal University

E-mail: lubyanova@inbox.ru

BEZMATERNYKH M.A.

Teacher of the English language, MBOU school №115, Rostov-on-Don

E-mail: maria-bezmaternykh@mail.ru

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

PROJECT METHOD AS A MEANS OF STUDENT'S FOREIGN LANGUAGE SELF-DEVELOPMENT IN DISTANCE LEARNING

В статье представлено обоснование эффективности и целесообразности применения метода проектов при обучении детей школьного возраста иноязычной речевой самостоятельности в формате дистанционного обучения. Новизна исследования заключается в анализе мнения учителей по рассматриваемой проблеме, исследовании необходимости и возможности адаптации действующих УМК к дистанционной форме работы. Практическая значимость отражена в приведенном алгоритме действий учителя и учащихся при переходе на дистанционный формат обучения, обосновании выбора метода проектов в качестве средства развития иноязычной речевой самостоятельности школьников по результатам опытного обучения.

Ключевые слова: метод проектов, речевая самостоятельность, дистанционное обучение, иностранный язык, школьный возраст.

The article is devoted to the study of the effectiveness and feasibility of using the project method in teaching school-age children foreign language self-dependence in the format of forced distance learning. The novelty of the study lies in the analysis of the opinion of teachers on the problem under consideration, the study of the need and possibility of adapting the existing teaching materials to the remote form of work. The practical significance is reflected in the algorithm of actions of the teacher and students in the transition to a distance learning format, the rationale for choosing the project method as a means of developing foreign language speech self-dependence of schoolchildren based on the results of experimental learning.

Keywords: project method, self-dependence, distance learning, foreign language, school age.

Актуальность темы исследования обусловлена вынужденным переходом общеобразовательных учреждений в режим дистанционного обучения и появлением новых вопросов и проблем, связанных с организацией процесса обучения иностранному языку в целом и выбором методов его реализации. В статье рассматривается возможность и эффективность применения метода проектов как средства формирования иноязычной речевой самостоятельности в дистанционном формате. Необходимость актуализации данного метода как одного из способов развития речевой самостоятельности школьников в форме дистанционного обучения определяет цель и актуальность настоящего исследования.

Поставленная цель формирует необходимость решения следующих задач:

- рассмотреть теоретические основы формирования иноязычной речевой самостоятельности;
- провести анкетирование с целью обоснования эффективности использования метода проектов для развития иноязычной речевой самостоятельности учащихся при дистанционной форме обучения;
- проанализировать адаптированность школьных

УМК по английскому языку к реализации метода проектов в дистанционном формате;

- привести алгоритм действий учителя и учащихся при организации дистанционной работы по методу проектов;
- представить результаты опытного обучения.

В качестве **методов** исследования были использованы анализ, синтез, сопоставление, анкетирование, опытное обучение.

Результаты исследования и их анализ

Теоретическая база исследования была сформирована на основе анализа научно-педагогической и научно-методической литературы, показавшего, что изучение вопросов самостоятельности, проектной деятельности, дистанционного обучения находится в сфере интересов многих ученых разных областей знаний.

Вопросы развития самостоятельности в различных сферах деятельности рассмотрены, в частности, в исследованиях А.А. Леонтьева [1], И.С. Якиманской [2], Н.Ф. Коряковцевой [3], Л.Х. Шариповой [4], И.А. Зимней [5], Г.А. Цукермана и А.Л. Венгера [6], А.А. Колесникова [7]. Речевая самостоятельность пред-

ставлена в работах М.А. Лубяновой и Т.А. Ханюковой [8], Назаровой Г.И. и Низамиевой [9] и др.

В данном исследовании мы опираемся на понимание «самостоятельности» в широком смысле как процесса, с помощью которого определяется и формируется личность ученика. На уроках иностранного языка формируется иноязычная языковая личность, обладающая, в частности, «иноязычной речевой самостоятельностью» [8], что предполагает умение учащихся использовать новые языковые средства для решения речевых задач в процессе общения, в том числе передавать и воспринимать информацию, выполнять поставленные перед собой цели в общественно-коммуникативной сфере. Таким образом, мы рассматриваем речевую самостоятельность учащихся как фактор развития личности посредством формирования иноязычной коммуникативной компетенции, включающей сложный комплекс умений и возможностей в определенном виде деятельности, формирующей «индивидуальную компетентность обучаемого» [5].

Сложность и комплексность коммуникативных умений на иностранном языке требует особого подхода к выбору методов обучения. В рамках данного исследования возможностей развития иноязычной речевой самостоятельности был выбран широко применяемый в обучении иностранным языкам метод проектов [10, 11, 12, 13, 14], позволяющий развивать коммуникативную самостоятельность и личностные особенности обучаемых на всех этапах порождения высказывания: формирование замысла, кодирование средствами иностранного языка, рефлексия [1, 15]. При этом в процессе реализации проектной деятельности сочетается развитие иноязычной речевой самостоятельности в подготовленной и неподготовленной речи, поскольку речь необходимо не только подготовить, но и представить, сопровождая презентацией и ответами на вопросы.

При этом компетентность учителя заключается в выборе типа проекта, соответствующего методической задаче, а также мотивации учащихся к поиску самостоятельного решения речевой задачи.

В выборе типов проектов для дистанционного развития иноязычной речевой самостоятельности мы опирались на классификацию, представленную в работах Е. С. Полаг [10, с. 37–45].

1. Исследовательские проекты, включающие элементы исследования на любую изученную учениками тему, например: How We Can Help to Protect the Environment. Здесь важна помощь учителя в разработке структуры, определении цели, задачи, оформлении результатов.

2. Творческие проекты, не имеющие строгой структуры: например, это может быть сочинение, сообщение на тему My Family / My Pet с сопровождающей видео-презентацией или другое творческое задание.

3. Информационные проекты, направленные на информационный поиск об определенном объекте / явлении. Например, в расширение темы Healthy Way of Life можно предложить рассказать о любом продукте, например Chocolate: Benefit or Harm.

4. Практико-ориентированные проекты, раскрывающие увлечения учащихся, стимулирующие к развитию

общения на основе общих интересов, например: Why I love Basketball/Football.

Обоснованием использования метода проектов в дистанционном формате являются некоторые особенности «целенаправленного, организованного процесса интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантного к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе» [16, с. 33], которые, в совокупности с выбранным методом, могут способствовать эффективности формирования иноязычной речевой самостоятельности. К таким особенностям, как показывает анализ литературы, относятся: акцент на организационную самостоятельность обучаемых – гибкость в выборе времени, темпа и места работы; независимость от расписания работы учителя; необходимость владения информационными технологиями и возможность их использования для решения речевой задачи [17, 16].

Подводя итог эмпирическому исследованию, мы пришли к выводу, что метод проектов может стать эффективным средством развития иноязычной речевой самостоятельности школьников при дистанционной форме обучения, что послужило основанием для проведения следующего этапа работы.

С целью дополнительного обоснования и составления мнения учителей-практиков об эффективности использования метода проектов при дистанционной форме обучения была проведена практическая часть исследования в форме анкетирования. В исследовании приняло участие 32 респондента, включая студентов выпускных курсов Южного Федерального Университета, направление подготовки «Педагогическое образование», а также педагогов с большим стажем работы в сфере преподавания английского языка, в том числе в дистанционном формате. Опрашиваемым были предложены следующие вопросы:

- Работаете/работали ли Вы в дистанционном формате?
- С какой возрастной группой учащихся Вы работаете?
- Считаете ли Вы дистанционный формат обучения равноправной заменой очному обучению?
- Как Вы смотрите на включение метода проектов в школьную учебную программу, разработанную для дистанционного обучения?
- По Вашему мнению, насколько целесообразен данный метод в рамках дистанционного обучения школьников?
- Как Вы считаете, насколько данный метод эффективен в плане развития иноязычной речи у школьников?
- Какие положительные стороны метода проектов Вы могли бы выделить?
- Какие отрицательные стороны метода проектов Вы могли бы выделить?
- Развитию каких дополнительных качеств у обучающихся может способствовать включение метода проектов в учебную программу?

Результаты опроса можно представить в виде Диаграмм 1–7.

Считаете ли Вы дистанционный формат обучения равноправной заменой очному обучению?
32 ответа



Диаграмма 1

Как Вы смотрите на включение метода проектов в школьную учебную программу, разработанную для дистанционного обучения?
32 ответа

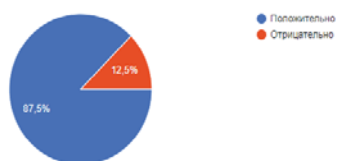


Диаграмма 2

Как Вы считаете, насколько данный метод эффективен в плане развития иноязычной речи у школьников?
32 ответа

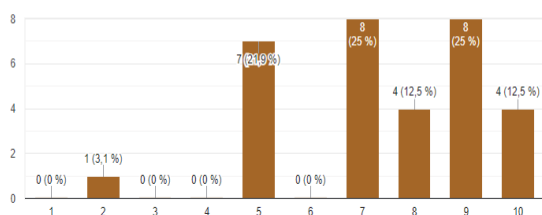


Диаграмма 3

По Вашему мнению, насколько целесообразен данный метод в рамках дистанционного обучения школьников?
32 ответа

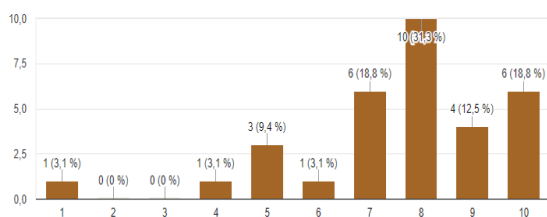


Диаграмма 4

Какие положительные стороны метода проектов Вы могли бы выделить?
32 ответа



Диаграмма 5

Какие отрицательные стороны метода проектов Вы могли бы выделить?
32 ответа

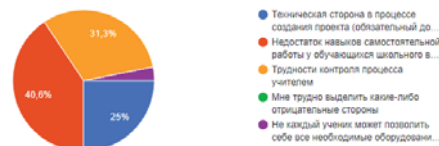


Диаграмма 6

Развитию каких дополнительных качеств у обучающихся может способствовать включение метода проектов в учебную программу?
32 ответа

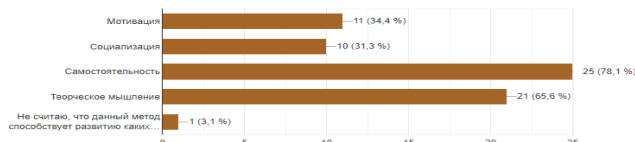


Диаграмма 7

В ходе подсчета и анализа результатов выяснилось, что больше 90% респондентов имеют опыт работы в дистанционном формате, что делает результаты анкетирования в целом валидными.

При этом половина опрошенных считает, что дистанционный формат обучения не может полноценно заменить очные занятия.

В отношении использования метода проектов в школьном курсе обучения 87,5% респондентов высказались положительно.

Также многие отметили его целесообразность в рамках дистанционного формата обучения (81,4%).

Говоря о положительных сторонах метода проектов, большинство отвечающих считает, что сильнейшей его стороной является индивидуализация обучения (43,8%), затем свобода в отношении построения высказывания и логики (34,4%).

Главными отрицательными сторонами использования метода проектов при дистанционной форме обучения были отмечены отсутствие навыков самостоятельной работы среди учащихся школьного возраста (40,6%) и сложности в плане контролирования процесса учителем (31,35). Однако, исходя из опроса, именно самостоятельность в подготовке проекта (как организационная, так и речевая) становится основным дополнительным качеством, которое можно развить у обучающихся в процессе применения метода проектов при дистанционной работе, помимо творческих способностей и мотивации.

Полученные результаты анализа были учтены при разработке методических рекомендаций по адаптации проектной деятельности, представленной в школьных УМК, для развития иноязычной речевой самостоятельности учащихся 2–11 классов при дистанционной форме обучения.

В основу методических рекомендаций был положен разработанный алгоритм формирования речевой самостоятельности при реализации метода проектов в условиях дистанционного обучения, опирающийся на последовательное решение задач.

Действия и задачи учителя

1. Формирование общего понимания сути и условий реализации метода проектов, роли организационной и речевой самостоятельности учащихся.

2. Предоставление права выбора темы и идеи будущего проекта.

3. Помощь в распределении заданий в рамках сформированной группы, оказание помощи в составлении плана (по необходимости).

Примерная структура проекта может включать в себя:

- Обоснование выбранной темы проекта (почему заинтересовала именно эта тема)
- Цель и план работы над проектом
- Методы работы над проектом, прогнозируемые результаты (для старших школьников)
- Текст сообщения и видео-презентация
- Подведение итогов: советы, способы/пути решения предлагаемой проблемы (для исследовательских проектов), заключение
- Список использованной в ходе проекта литературы и дополнительных источников

Ориентировка/Помощь учащимся в выборе языковых средств на иностранном языке, а также стиля изложения и способов изучения (при необходимости).

1. Поощрение выбора учащихся.
2. Инструкция по оформлению презентации
3. Действия и задачи учащихся
4. Самостоятельная работа учащихся над поставленной речевой задачей.
5. Объединение и оформление информации в группе.

При использовании метода в дистанционном формате важно учитывать:

- Уровень навыка работы с компьютером и различными программами.
- Способы связи участников проекта между собой.
- Ограниченность времени, отведённого на презентацию проекта.

Таким образом, для успешного выполнения задания на этапе подготовки высказывания обучающиеся должны принимать много самостоятельных решений как на уровне содержания речи, так и выбора языковых средств; на этапе презентации – уметь проявить речевую самостоятельность – привлечь внимание участников общения, кроме того, при ведении диалога необходимо уметь спонтанно ответить на вопросы, выбирая нужные языковые средства.

Разработанные рекомендации были использованы при проведении опытного обучения на базе разных возрастных групп общеобразовательной школы № 115 г. Ростова-на-Дону: младшее, среднее и старшее звено. В нем приняли участие школьники третьих, sixth и десятых классов в количестве 58 человек. Дистанционная работа была организована на материале отмеченных ранее УМК. Каждой возрастной группе было предложено три темы для осуществления проектов. Оценка выставлялась по следующим критериям:

речевая самостоятельность в подготовленной речи – самостоятельность планирования, логичность изложения и грамотность речи (самостоятельный выбор языковых средств); речевая самостоятельность в неподготовленной речи – умение ответить грамотно и содержательно на вопросы слушателей.

Анализ результатов опытного обучения показал, что 98, 8 % учащихся справились с заданием на «отлично» (77,6%) и «хорошо» (17,2%)

Таким образом, можно заключить, что опытное обучение подтвердило гипотезу о целесообразности использования метода проектов для развития иноязычной речевой самостоятельности как в подготовленной, так и неподготовленной речи при дистанционной форме обучения.

Выводы

Проведённое исследование подтвердило актуальность выдвинутой проблемы – необходимость расширения методических средств работы в дистанционном формате для развития иноязычной речевой самостоятельности школьников. В качестве положительных результатов можно обозначить следующее:

- подтверждено внимание научного сообщества к развитию самостоятельности учащихся во всех сферах деятельности, включая речевую самостоятельность на иностранном языке;
- обоснован выбор метода проектов как одного из средств развития иноязычной речевой самостоятельности;
- выявлено положительное отношение и готовность учителей и преподавателей использовать метод проектов для развития иноязычной речевой самостоятельности при дистанционной форме обучения;
- выявлена недостаточная адаптированность школьных УМК к реализации метода проектов в дистанционном формате;
- разработан алгоритм действий учителя и учащихся по подготовке и проведению проектной деятельности при дистанционном обучении;
- приведены результаты опытного обучения с учетом эффективности развития иноязычной речевой самостоятельности учащихся.

Таким образом, учитывая современные требования и условия организации учебного процесса в дистанционном формате, мы считаем необходимым и актуальным исследование путей достижения поставленных учебных целей путём адаптации действующих УМК к предлагаемым условиям. Особую трудность в дистанционном обучении представляет развитие как общей учебной самостоятельности учащихся, так и иноязычной речевой самостоятельности, что требует дополнительных действий со стороны учителя и усилий обучающихся. Как показало исследование, метод проектов, являясь средством развития иноязычной коммуникативной компетенции, может быть эффективно адаптирован к работе в дистанционном формате для решения задачи формирования иноязычной речевой самостоятельности у учащихся разного школьного возраста.

Библиографический список

1. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение. 2010. 214 с.
2. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь. 2000. 96 с.
3. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель // Иностранные языки в школе. 2001. № 1. С. 9-14.
4. Шарипова Л. Х. Классификация видов самостоятельной работы для студентов технологического вуза по иностранным языкам // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2015. С. 143–146.
5. Зимняя И. А. Компетентностный подход в образовании // Психологический институт Российской академии образования. [Электронный ресурс] URL: Ирина Алексеевна Зимняя “Компетентностный подход в образовании” (pirao.ru) (дата обращения: 11.06.2022).
6. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО. 2010. 432 с.
7. Колесников А. А. Самостоятельная работа при обучении иностранному языку в условиях учебной автономии / А.А. Колесников. – Текст : электронный. – URL: (PDF) Самостоятельная работа при обучении иностранному языку в условиях учебной автономии / Self-directed foreign language learning as a vehicle for learner autonomy (researchgate.net) (дата обращения: 02.04.2022)
8. Лубянова М.А., Ханюкова Т. А. Речевая самостоятельность как фактор формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Известия ЮФУ. Филологические науки. 2018. № 4. С. 215–223.
9. Назарова Г.И., Низамиева Л.Р. Развитие познавательной-речевой самостоятельности школьников на основе авторских учебно-методических комплексов по французскому языку / Г. И. Назарова, Л. Р. Низамиева // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7549> (дата обращения: 13.04.2022)
10. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. № 2. 2009. С. 37–45.
11. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. (2010) Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия». 17с.
12. Пелагейченко Н.Л. Метод проектов. История возникновения и развития / Н. Л. Пелагейченко // Методические ориентиры. № 5 (5). 2012. С. 7-12.
13. Инновационные тенденции в преподавании иностранного языка школьникам // открытый урок URL: <http://festival.1september.ru/articles/527303/> (дата обращения: 21.05.2022).
14. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование. 2005. 556 с.
15. Ламинина О.Г. Технологии и принципы дистанционного обучения: зарубежный опыт / О. Г. Ламинина // Педагогический журнал. 2016. № 4. С. 380-389.
16. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения. М.: РАО, 1999. 120 с.
17. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. 275с.

References

1. Leontiev A. A. Language, speech, speech activity. M.: Enlighthentment. 2010. 214 p.(rus)
2. Yakimanskaya I. S. Student-centered learning in modern school. M.: September. 2000. 96 p.
3. Koryakovtseva N. F. Student autonomy in learning activities in mastering a foreign language as an educational goal // Foreign languages at school. 2001. No. 1. Pp. 9–14.(rus)
4. Sharipova L. Kh. Classification of types of independent work for students of a technological university in foreign languages // Bulletin of the Vyatka State University for the Humanities. 2015. Pp. 143–146.(rus)
5. Zimnyaya I. A. Competence-based approach in education // Psychological Institute of the Russian Academy of Education. [Electronic resource] URL: Irina Alekseevna Zimnyaya "Competence-based approach in education" (pirao.ru) (date of access: 06/11/2022).(rus)
6. Tsukerman G. A., Wenger A. L. Development of educational independence. M.: OIRO. 2010. 432 p.(rus)
7. Kolesnikov A. A. Independent work in teaching a foreign language in conditions of educational autonomy / A.A. Kolesnikov. – Text : electronic. – URL: (PDF) Self-directed foreign language learning as a vehicle for learner autonomy (researchgate.net) (Accessed: 04/02/2022)(rus)
8. Lubyanova M. A., Khanyukova T. A. Speech independence as a factor in the formation of foreign language communicative competence. Izvestiya SFU. Philological Sciences. 2018. No. 4. Pp. 215–223.(rus)
9. Nazarova G. I., Nizamieva L. R. Development of cognitive and speech independence of schoolchildren on the basis of author's educational and methodological complexes in French / G. I. Nazarova, L. R. Nizamieva // Modern problems of science and education. 2012. No. 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7549> (date of access: 04/13/2022)(rus)
10. Polat E. S. Method of projects in foreign language lessons // Foreign languages at school. No. 2. 2009. Pp. 37–45.(rus)
11. Polat E. S., Bukharkina M. Yu. (2010) Modern pedagogical and information technologies in the education system: a textbook for students. higher textbook establishments. 3rd ed., erased. M.: Publishing Center "Academy". 17p. (rus)
12. Pelageychenko N. L. Method of projects. History of emergence and development / N. L. Pelageychenko // Methodological guidelines. No. 5 (5). 2012. Pp. 7–12.
13. Innovative trends in teaching a foreign language to schoolchildren // open lesson URL: <http://festival.1september.ru/articles/527303/> (date of access: 05/21/2022). (rus)
14. Selevko G. K. Encyclopedia of Educational Technologies. In 2 vols. T. 1. M.: Public education. 2005. 556 p. (rus)
15. Laminina O. G. Technologies and principles of distance learning: foreign experience / O. G. Laminina // Pedagogical journal. 2016. No. 4. Pp. 380–389. (rus)
16. Andreev A.A. Didactic foundations of distance learning. M.: RAO, 1999. 120 p. (rus)
17. Novikov A. M. Pedagogy: a dictionary of the system of basic concepts. M.: IET Publishing Center, 2013. 275 p. (rus)

МАЛЬЦЕВА О.А.

кандидат педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник ФКУ «НЦ БДД МВД России», полковник полиции

E-mail: O-malzeva@mail.ru

MALTSEVA O.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chief Researcher of the Federal State Institution «NC BDD of the Ministry of Internal Affairs of Russia», police Colonel

E-mail: O-malzeva@mail.ru

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ**

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DIGITAL LEARNING
IN PROFESSIONAL EDUCATION OF EMPLOYEES OF INTERNAL AFFAIRS BODIES**

В статье дано понятие цифровизации обучения в ходе реализации профессионального образования сотрудников полиции, рассмотрены особенности обучения сотрудников в дистанционном формате. Определена организация профессионального обучения сотрудников органов внутренних дел и сформулированы организационно-педагогические условия цифрового обучения в профессиональном образовании.

Ключевые слова: цифровизация, профессиональное образование, дистанционное обучение, сотрудники, органы внутренних дел.

The article gives the concept of digitalization of training during the implementation of professional education of police officers, discusses the features of training employees in a distance format. The organization of professional training of employees of internal affairs bodies is defined and the organizational and pedagogical conditions of digital learning in vocational education are formulated.

Keywords: digitalization, vocational training, distance learning, employees, internal affairs bodies.

Введение

Цифровизация обучения в ходе реализации профессионального образования сотрудников полиции представляет собой трансформацию процесса профессиональной подготовки, которая происходит под влиянием современных условий как в образовательном процессе, так и в деятельности сотрудников органов внутренних дел. А именно, необходимостью применения цифровых технологий в ходе образовательного процесса в образовательных организациях МВД России. Кроме этого, целью развития этих технологий в сфере образования сотрудников ОВД является их конгруэнтное встраивание, так сказать конструктивная адаптация применения в самом образовательном процессе.

Цель публикации

Определить организационно-педагогические условия цифрового обучения в ходе реализации профессионального образования сотрудников полиции.

Проблема

В свете последних событий (пандемия, увеличение информационного потока, новые требования к профессиональной подготовке сотрудников полиции, экономия бюджетных средств и т.п.) процесс обучения в образовательных организациях МВД России претерпел изменения и преобразования.

В связи с пандемией COVID-19, начиная с марта 2020 года, на протяжении полутора лет профессорско-преподавательскому составу образовательных организаций системы МВД России необходимо было быстро перестроить процесс организации и реализации профессионального образования сотрудников полиции в дистанционный формат, с применением цифровых форм

и методов. Преподавателям необходимо было переработать преподаваемый материал перевести в электронный формат, освоить ряд цифровых платформ обмена информацией (мессенджеров) с поддержкой VoIP и видеоконференций, таких как Discord, Zoom и др., а также мобильных мессенджеров Watsapp, Viber, Telegram.

В силу того, что ряд дисциплин, таких как огневая подготовка, физическая подготовка, первая помощь, дисциплины под грифом «секретно» в дистанционном формате проводить было невозможно, их изучение переносилось на более поздний срок, либо процесс обучения проходил в очно-дистанционном формате, так как отработка практических навыков требовало присутствие курсантов (слушателей) в аудиториях (тире, на полигоне). В рамках организации учебного процесса требовалась гибкость в составлении учебного расписания и вообще организации учебного процесса.

Одним из главных моментов образовательного процесса в этих условиях остается мотивирование обучающихся на самостоятельность и учебную активность. В ходе тестирования курсантов Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя было выявлено, что 75% обучающихся довольны переводом на дистанционный режим обучения, основными причинами такой «радости» явилось: возможность нахождения в домашних условиях, освободилось время для решения личных проблем (занятия хобби), экономия личных средств, не нужно одевать форму. Остальные 25% высказали недовольство такой организацией подготовки тем, что нужно самим организовывать процесс обучения, тяжело концентрироваться без очного присутствия преподавателя, необходимо длительно находиться за компьюте-

ром, осуществлять постоянный поиск информации по каждой теме, отметили снижение уровня усвоения полученных знаний на занятиях, а также отсутствие или недостаток коммуникации с другими курсантами (слушателями), не у всех дома оборудовано рабочее место (перебои с Wi-Fi, либо мобильного интернета).

В силу того, что сегодня актуальной стала организация образовательной среды, которая работает через цифровые технологии [1], поэтому в данном исследовании мы будем делать акцент на дистанционном обучении, в частности, взрослых обучающихся в образовательных организациях, реализующих программы высшего и послевузовского образования, а именно, обучающиеся на факультетах заочного обучения, повышения квалификации и переподготовки.

Пройдя непростой путь переориентации профессионального обучения сотрудников полиции, несмотря на то, что пандемия закончилась, модификация дистанта в ряде моментов образовательного процесса все еще осталась, так, например, факультет заочного обучения Московского университета МВД имени В.Я. Кикотя до сих пор проводит обучение в дистанционном формате. С нашей точки зрения, предпосылки к выбору такого направления обучения имеются. Во-первых, на факультете обучаются сотрудники 18+, не малое количество со специальным образованием и даже высшим, то есть речь идет об андрагогике [2]. Преимуществами обучения с использованием цифровых технологий для «взрослых» обучающихся являются: возможность изучения учебных материалов в удобное для слушателя, гибкость, доступность и др.

Во-вторых, обучение в дистанционном режиме сотрудников, проходящих службу в практических органах внутренних дел, с точки зрения руководящего состава подразделений благотворно влияет на так сказать производственный процесс, то есть сотрудника не нужно откомандировывать в институт (университет), другими словами «без отрыва от места работы», в результате чего экономятся бюджетные средства.

Например, профессиональное обучение в Тверском филиале Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя в период пандемии реализовалось с исключительным или частичным применением дистанционных образовательных технологий. [3].

Известные методы решения

На сегодня в практической деятельности преподавателей есть разные способы дистанционного обучения, которые были апробированы и успешно применяются. Например, использование давно устоявшегося способа отправки выполненных заданий через мобильные приложения WhatsApp или Viber. Такой способ не очень удобен для преподавателя и ведет за собой ряд вопросов: как подготовиться к занятиям и как следить за успеваемостью всей группы, как наладить процесс взаимодействия с обучающимися?

Другими способами проведения занятий выступают интернет-платформы Zoom, Skype, Google Meet, Discord, Microsoft Teams, TrueConf. Инновационные контентные позволяют формировать домашние задания и получать результат его выполнения в личном кабинете преподавателя в виде баллов. Этот вариант позволит построить занятие так, чтобы обучающиеся занимались постоянно со своевременным контролем. Некоторые

обучающиеся, особенно аудиалы, лучше воспринимают устное объяснение, чем написанный текст, поэтому можно подготовить видео-уроки, записанные со своим участием или другими преподавателями.

Дистанционное обучение будем рассматривать как процесс целенаправленного взаимодействия преподавательского состава и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе.

Образовательные организации МВД России высшего образования, часто реализуют и программы повышения квалификации и (или) профессиональной переподготовки с использованием сервиса ИСОД МВД России «СВКС-м». Применение интернет-обучения это тот самый способ, который позволяет экономить время, самый ценный ресурс, обучающийся сам может выбрать время для обучения – удобное для него лично, когда есть психологический настрой на учебу, поэтому такие занятия будут более эффективными. В результате и итог такого обучения будет выше.

Предлагаемые решения

Курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки с использованием СДОТ, например, по психологии, праву, истории и теории государства и права и др. предназначены для активных людей, способных и желающих лично и профессионально совершенствоваться, получать новые инструменты для практической работы в органах внутренних дел. Цифровизация обучения – требование современного мира с его все более убыстряющимся темпом и постоянным увеличением количества информации. Такое обучение позволяет не только идти в ногу со временем, но и удовлетворяет потребность профессионала в развитии и росте.

Как выше было указано, после снятия изоляции и ограничений, связанных с пандемией COVID 19, в образовательных организациях в основном дистанционное обучение остается на факультетах заочного обучения (на факультете обучения иностранных слушателей), где, как правило, получают образование уже в возрасте 18+. В связи с этим мотивация к обучению сотрудников намного выше, так как это осознанный выбор, поэтому закономерно, что такая подготовка дает более значимые результаты (возможность освоить новую специальность (направление подготовки), продвижение по карьерной лестнице, получение материальных благ в виде заработной платы и дополнительных бонусов в службе). Обучение в режиме дистанта привлекает еще своей экономичностью не только в деньгах, но и во времени, удобством и даже эффективностью.

Как не странно, но еще важным преимуществом такого обучения являются психологические аспекты получения образования. Разберемся, почему же дистанционный формат обучения, в частности в психологическом плане, подходит взрослым людям?

Все имеют представление о том, как проходит обучение в дистанционном формате, а именно: без непосредственного близкого контакта с преподавателем, то есть удаленно; больше самостоятельности при изучении учебного материала.

Для получения эффективного результата в дистанционном образовании обучающийся должен быть силь-

но замотивирован в получении этих знаний, должен знать – зачем ему это нужно, чему возможно он хочет научиться. Именно такая осознанная мотивация к получению профессиональных знаний, умений и навыков свойственна именно взрослым. Кроме того, взрослые более организованные люди в сравнении с детьми, они умеют планировать то, что будут делать, это касается и учебной деятельности.

Результаты апробации и их обсуждение

Таким образом, получение образования в дистанционном формате отлично подходит для сотрудников полиции.

Обучение взрослых отличается от детского. Со временем у человека появляется критичное восприятие знаний через призму личного опыта. Это может проявляться в сопротивлении жестким указаниям, ведь «я сам всё знаю», «не учите меня жить». Пройдя школу (университет), взрослый обычно понимает, какие методики для него работают, какие способы познания ему нравятся.

А еще у взрослого есть потребность совмещать образование с работой и семьей: приходят на помощь дистанционные и асинхронные форматы обучения, короткое или укороченное обучение.

Образование, полученное дистанционно позволяет:

- снизить затраты на проведение обучения (не требуется затрат на аренду помещений, поездок к месту учёбы и т. п.);
- сократить время на обучение (сбор, время в пути);
- планировать время, место и продолжительность занятий участник может самостоятельно;
- проводить обучение большого количества человек;
- повысить качество обучения за счет применения современных средств, электронных библиотек и т. д.;
- создать единую образовательную среду.

В ходе изучения применения цифровых технологий при обучении в образовательных организациях МВД России были выявлены 3 группы трудностей: трудности на пути к применению цифровых технологий в обучении, трудности их внедрения и трудности после внедрения.

Однако, присутствуют ряд факторов, которые мешают внедрению и реализации цифровых технологий в образовательный процесс, например,

- нежелание преподавателей переходить на новый уровень образования, потому что считают это не нужным, их всё устраивает;
- нехватка кадров для создания онлайн-курсов;
- трудность в адаптации организационной структуры обучения к изменениям;
- отсутствие или недостаток финансовой поддержки;
- отсутствие самоорганизации у некоторых обучающихся.

С целью рассмотрения одной из весомых трудностей, связанных с нежеланием педагогов работать в «новом» для них формате, нами были просмотрены программы нескольких педагогических и юридических вузов России в том числе вузов системы МВД России (например, адъюнктура). Выявлено, что ни в одном из них не учат ни основам дистанционного обучения, ни

онлайн-обучения. Нет методики, например, преподавания административного права онлайн. Ни у одного преподавателя в дипломе нет соответствующей записи. Учтём тот факт, что средний возраст педагогов в стране 38+... Кроме того, нами сделан анализ программ и планов повышения квалификации в образовательных организациях МВД России и федеральные государственные образовательные стандарты. Выявлено лишь наличие в программах специализации «Безопасность информационных технологий в правоохранительной сфере (уровень специалитета)» ряда тем. Правда последние три года преподавательский состав образовательных организаций МВД России проходит курсы повышения квалификации по направлению «Информационно-образовательная среда», однако в ходе такого обучения отсутствует информация по организации и проведению дистанционного обучения.

Выводы

На основании полученных данных нами сформулированы организационно-педагогические условия цифрового обучения в профессиональном обучении сотрудников органов внутренних дел.

Во-первых, первым шагом преподавателя (учебно-го отдела) должен быть выбор инструмента для веб-конференций, например, Discord, внутренняя система СДОТ, Zoom или Skype.

Во-вторых, если трудно удерживать внимание курсантов (слушателей) очно, то онлайн это еще сложнее, здесь стоит подумать о сокращении чтения лекции, переключения внимания на фрагменты видео, аудио, возможность задать вопрос и спрогнозировать соответствующую реакцию аудитории, а также возможный ответ. В этом случае нужно учитывать возможности современных обучающихся, которые могут входить в систему через свои смартфоны в соответствии с расписанием, а могут смотреть записи позже.

В-третьих, важным моментом является необходимость записи онлайн-сессии для тех, кто не может подключиться вживую.

В-четвертых, для более продуктивного дистанционного занятия ключевым является освещение помещения и места лектора, необходимо продумать виртуальный зрительный контакт, если предусмотрена видеотрансляция. Нужно убедиться, что отсутствует тень, а для имитации визуального контакта необходимо больше смотреть в камеру. В ходе дистанционного обучения необходима наглядность, а именно наличие презентации, которая лучше воспринимается обучающимися и синхронизирует аудиоматериал с визуальным восприятием.

Существует множество инструментов для удаленного задавания вопросов студентам с несколькими вариантами ответов. Преподаватели могут попросить студентов ответить на приглашение в текстовом чате, включенном в большинство платформ видеоконференций. Необходимо включить как минимум три опроса или возможности для взаимодействия во время каждой онлайн-сессии.

В-пятых, стремиться формировать мотивацию курсантов (слушателей) к обучению, разъясняя положительные аспекты такого обучения для них самих.

В-шестых, организовать подготовку профессорско-преподавательского состава по организации и реализации дистанционного обучения с использованием

цифровых технологий.

Заключение.

Потребность в новых квалифицированных кадрах в российской полиции растёт, и задача обучения удовлетворить эту потребность. Образовательным организациям МВД России следует соответствовать требованиям цифрового общества.

Образование в дистанционном формате позволяет обучающимся приобретать компетенции через: электронную почту, сайты, веб-страницы и др.

Преподавательскому составу образовательных организаций приходится обучаться особенностям организации и реализации образовательного процесса в ходе дистанционного обучения – а это немаловажный аспект [4].

Библиографический список

1. *Вишневецкая Г.В.* Технологический подход в педагогическом процессе высшей профессиональной школы // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2008. №6 (10). С. 235–239.
2. Андрагогика. – URL: <https://ru.wikipedia.org> (Дата обращения 25.05.2022)
3. Порядок и условия организации обучения по образовательным программам с применением дистанционных образовательных технологий. – <https://rf.mosu.mvd.rf/document/20247022> (Дата обращения 25.05.2022)
4. *Морозов В.А.* Особенности применения дистанционного обучения в образовательных организациях МВД России // «Мир науки, культуры, образования». 2022. №1 (92). С.97–98.

References

1. *Vishnevskaya G.V.* Technological approach in the pedagogical process of higher professional school // News of the Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinsky. 2008. No.6 (10). Pp. 235–239.
 2. Andragogy. – URL: <https://ru.wikipedia.org> (Accessed 25.05.2022)
 3. The procedure and conditions for organizing training in educational programs using distance learning technologies. – URL: <https://xn--r1ae.xn--l1aeji.xn--b1aew.xn--p1ai> (Accessed 25.05.2022)
 4. *Morozov V.A.* Features of the use of distance learning in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia // «World of Science, culture, education». 2022. No.1 (92). Pp. 97–98.
-

УДК 369.8

НИКОЛЕВ В.А.

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: waleranikolaev@mail.ru

NIKOLAEV V.A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Methodology and Technology of Social Pedagogy and Social Work, Orel State University
E-mail: waleranikolaev@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ АДАПТАЦИИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ К ПРОЖИВАНИЮ В СТАЦИОНАРНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO ADAPT ELDERLY PEOPLE TO LIVING IN AN INPATIENT FACILITY

Статья посвящена подготовке будущих социальных работников к адаптации пожилых и престарелых граждан, инвалидов к длительному проживанию в стационарных учреждениях. Представлены этапы адаптации к проживанию в доме-интернате. Рассмотрены возможности культурно-досуговой деятельности в адаптации к жизни в стационарном учреждении. Изложены основные компетенции, которые должны освоить будущие социальные работники необходимые для адаптации пожилых к жизни среди других ровесников в условиях длительного проживания.

Ключевые слова: пожилые люди, стационарные учреждения, этапы адаптации, досуговая деятельность, подготовка социальных работников.

The article is devoted to the preparation of future social workers for the adaptation of elderly and elderly citizens, the disabled to long-term residence in stationary institutions. The stages of adaptation to living in a boarding house are presented. The possibilities of cultural and leisure activities in adaptation to life in a hospital are considered. The main competencies that should be mastered by future social workers are outlined, which are necessary for the adaptation of the elderly to life among other peers in conditions of long-term residence.

Keywords: elderly people, stationary institutions, stages of adaptation, leisure activities, training of social workers.

В современных условиях социальная защита пожилых граждан становится все более и более актуальной. Достижения в области здравоохранения, возможность полноценно питаться, относительно спокойная жизнь последних десятилетий приводит жителей нашей страны, как и во всем мире, к увеличению продолжительности жизни. Современные старики, конечно, отличаются от пожилых людей прошлого. Сегодня мало кто из пожилых, особенно горожан, имеют приусадебные участки. Если и имеют, то используют их, преимущественно, для выращивания цветов или минимально необходимых овощей и фруктов. Живущие сегодня пожилые люди, несмотря на многочисленные современные средства коммуникации, богатые возможности проведения досуга, улучшение материального положения испытывают многочисленные проблемы.

Как показывают исследования, одна из наиболее острых проблем, пожилых после здоровья, является проблема одиночества [2]. Это связано с интенсивностью современной жизни, прогрессом науки, техники, все углубляющейся урбанизацией. Мало кто из детей остается жить с родителями, а те, кто живет отдельно от них часто ограничиваются регулярными телефонными звонками или видеосвязью. Это создает для них иллюзию того, что они рядом с родителями, хотя могут проживать за тысячи километров от них. Пожилые же люди вынуждены довольствоваться кратковременными сеансами связи в удобное для детей время, хотя потребность слышать и видеть родных людей имеется постоянно.

Другой существенной проблемой для многих пожилых является затруднения в самообслуживании. Многим старикам сложно ходить в магазин за продуктами, готовить себе пищу, убираться в доме, стирать и т.п.

Существует ряд путей решения названных проблем пожилых граждан. Это приглашение сиделок, постановка на учет в отделах социальной защиты для последующего надомного обслуживания и др. Наиболее сложно решить проблему одиночества пожилых граждан. Хотя, в последние годы многое делается в этом направлении. В частности, для пожилых людей открываются университеты третьего возраста, многочисленные курсы, организуется посещение отделений дневного пребывания, занятий по интересам и т.п. [3]

Как показывает практика, наиболее эффективным путем решения многих проблем пожилых и престарелых граждан является проживание в стационарных учреждениях социальной защиты. К ним относятся дома-интернаты, геронтологические центры, дома ветеранов и др. Существенной функцией учреждений высшего образования является подготовка будущих специалистов по социальной работе к работе в стационарных учреждениях СЗН.

Одной из важнейших функций специалистов по социальной работе в стационарных учреждениях является адаптация пожилых клиентов к условиям проживания. Как показывают опросы, для многих пожилых людей помещение в учреждение часто вызывает стресс. Это связано с изменением привычной среды обитания, от-

регулируемым распорядком дня, специфичной обстановкой, напоминающей больницу.

Согласно данным исследований, многие пожилые люди испытывают серьезные психологические проблемы: ранимость, обидчивость, замкнутость, стремление «уйти в себя», ощущение ненужности, брошенности, недостаток социальных контактов и др. [1] Психологические проблемы в сочетании с ухудшением состояния здоровья, плохим сном, трудности налаживания новых отношений создают серьезные препятствия для благоприятного, бесконфликтного проживания пожилых людей в стационарных учреждениях. Одним из путей совершенствования работы стационарных учреждений социальной защиты является улучшение процесса адаптации пожилых граждан к условиям проживания.

К числу факторов, облегчающих адаптацию пожилых, престарелых людей, инвалидов в стационарных учреждениях, относятся: создание оптимальных бытовых условий, обеспечение домашнего уюта, удовлетворение потребностей пожилых людей в медицинской помощи и др. Как показывает практика и результаты исследований, значительная роль в адаптации пожилых людей к проживанию в доме ветеранов принадлежит досуговой деятельности.

Исследователи выделяют несколько этапов процесса адаптации пожилого человека к проживанию в учреждении. На первом этапе решаются вопросы снятия стрессового состояния, на втором – создание комфортных условий проживания [1]. Эти мероприятия создают предпосылку для социально-психологической и бытовой адаптации, конечной целью которой является спокойное проживание в новых условиях, но и активная жизнедеятельность пожилых людей.

На третьем этапе социально-психологической адаптации активизируются специфичные для каждого учреждения факторы: активизация общения между проживающими, включение пожилых людей в разнообразные досуговые занятия, привлечение их к различным формам посильной трудовой деятельности, активизация контактов с родственниками, знакомыми, бывшими соседями, организация экскурсионных, паломнических поездок, культпоходы в театры, музеи и т.п. Эти и другие формы работы ориентированы на улучшение эмоционально-психологического состояния проживающих, возвращение пожилым людям осознания собственной социальной значимости, активизацию межличностных отношений, улучшение психологического и физического состояния, отвлечение от эмоционально-негативных воспоминаний и т.д. В ряде стационарных учреждений Орловской области практикуются такие виды вовлечения проживающих в различные формы социально-значимой деятельности: дежурства у входа, у телефона, на жилых этажах, включение в культурно-бытовые комиссии, участие в художественной самодеятельности и др.

Организация работы по адаптации пожилых людей к проживанию в стационарном учреждении определяет ряд функций социальных работников. На начальном этапе человек поступает в приемно-карантинное отделение. На этом этапе важно наиболее доходчиво и ясно рассказать проживающим о самом учреждении, его функциях, познакомить с распорядком дня, расположением администрации, графиком их работы, пока-

зать медицинские кабинеты, бытовые службы и т.д. [1] Следует наиболее подробно ознакомить пожилых людей с условиями жизни в учреждении, распорядком дня, нормами, правилами поведения, традициями, основными службами, видами деятельности, которые предлагаются проживающим и т.п. Как показывает опыт, это, в определенной мере, позволяет снизить состояние неуверенности и тревожности, создать предпосылки для длительного проживания.

Более полному информированию лиц об учреждении уже с первых дней пребывания их в этом учреждении может способствовать наличие стенда с отражением основных разделов работы, альбома с фотографиями сотрудников, проживающих, их занятости, проведении досуга и т.д. Во избежание полного разрыва с прежним привычным образом жизни с целью осуществления возможности получения информации об общественной жизни в приемно-карантинном отделении обязательны радиоприемники (желательно с наушниками), телевизор, большие настенные часы с крупными цифрами, настенные календари, газеты. Реализация этих мероприятий делает еще более актуальной роль социального работника в доме-интернате и особенно на первом этапе пребывания там человека.

Во время нахождения вновь прибывших лиц в приемно-карантинном отделении выясняются причины поступления в дом ветеранов. Согласно данным исследования, до 33,6% случаев переезд пожилого в стационарное учреждение связан с конфликтной ситуацией в семье. Эти обстоятельства осложняют адаптацию инвалидов и пожилых людей, способствуют длительному сохранению неотрагированных эмоциональных реакций и в связи с этим требуют участия специалиста по социальной работе или психолога [2].

После 2-х недельного пребывания в приемно-карантинном отделении граждане переводятся в отделение, на постоянное место жительства. Этот этап характеризуется дополнительными эмоциональными нагрузками для человека. Перед ним встает проблема вынужденного приспособления к новым условиям, новым соседям, их особенностям, привычкам, с которыми надо будет считаться в течение длительного времени. Сложность адаптации состоит в том, что в пожилом возрасте достаточно глубоко сформировались социально-бытовые привычки, уклад жизни, режим дня, практика проведения досуга. Проживание с чужими людьми заставляет приспосабливаться к жизни другого человека, менять устоявшиеся жизненные традиции, что может привести к созданию стрессовых ситуаций, недоразумениям и даже конфликтам.

Успешность социально-психологической адаптации пожилого человека к новым условиям проживания во много зависит от «удачного» поселения, т.е. размещения в отделении. При переводе в отделение и поселение его в комнату с соседями нередко возникают трудности взаимопонимания, разделения пространства комнаты на «свое» и «чужое». Как показывает опыт, вторжение соседей на «свою» территорию может вызвать острый стресс, проявляющийся резкими негативными эмоциональными переживаниями.

Нежелательные последствия может вызвать поселение в одну комнату двух людей с выраженными лидерскими чертами. Известно, что при вынужденном тесном

общении один из субъектов, как правило, принимает на себя роль ведомого [2]. Для личности, имеющей склонность к лидированию, вариант постоянного пребывания в роли ведомого является чрезмерной психологической нагрузкой, которая может закончиться эмоциональным срывом.

Роль специалиста по социальной работе состоит в том, чтобы облегчить адаптацию человека в новых условиях. Для этого ему необходимо в период пребывания пожилого человека в карантинном отделении собрать сведения о его индивидуально-психологических, характерологических особенностях, наклонностях и интересах, установках и привычках. Знание этих особенностей позволяет поселить клиента в максимально комфортные бытовые и психологические условия. Изучение особенностей клиента важно и для его активного включения в досуговую деятельность, что также является важным фактором успешной адаптации к жизни в учреждении.

Помимо изучения особенностей личности новым проживающим социальным работникам следует познакомиться с психологическими и физиологическими особенностями пожилых людей, умению взаимодействовать с ними: научить пожилого человека продуктивному общению, пониманию другого пожилого человека, может быть, более немощного, чем он, при необходимости оказать ему посильную помощь, раскрыть физиологические особенности старости, умению налаживать бесконфликтные отношения в процессе совместного проживания и т.п.

В условиях стационарного учреждения, выполняя профессиональную деятельность, в частности, по адаптации вновь прибывших пожилых людей, социальный работник также выполняет функции психолога и социального педагога. Для успешной адаптации новичков к жизни в стационарном учреждении социальному работнику следует постоянно осуществлять взаимодействие с врачом и другим медицинским персоналом. Для успешной адаптации пожилых целесообразно использовать данные из истории болезни, владеть сведениями о состоянии его здоровья, возможности к передвижению, уровне сохранности интеллекта, способности к самообслуживанию. Из бесед с самим клиентом, его родственниками следует собирать сведения о его прошлой жизни, трудовой деятельности, наклонностях, интересах, готовности включиться в трудовые и досуговые мероприятия учреждения.

Полноценной адаптации пожилых людей к жизни в интернате способствует просветительская деятельность социального работника. В условиях вуза, последующей переподготовки специалист по социальной работе приобретает достаточный объем компетенций в области социальной педагогики и психологии, геронтологии, конфликтологии, теории и технологии социальной работы, деонтологии. Занимаясь адаптацией пожилых людей к жизни в интернате, важно проводить обучение

персонала стационарного учреждения. Это обучение проводится как в рамках специально организованных занятий, так и в процессе ежедневного взаимодействия с сотрудниками учреждения. Итогом этой просветительской деятельности специалиста является формирование у сотрудников гуманного, человеческого, заинтересованного, уважительного отношения к проживающим. Такой стиль отношений, как показывает опыт, значительно повышает уровень адаптированности пожилых людей к жизни в учреждении.

Третий, наиболее ответственный этап – проживание человека в доме-интернате первые 6 месяцев. По истечении этого срока (в соответствии с нормативным документом) перед пожилым человеком встает проблема окончательного решения: остаться в доме-интернате на постоянное проживание или вернуться в прежние, привычные домашние условия. В этот период происходит критическая оценка условий дома-интерната, и своих возможностей для адаптации к ним.

На этом этапе процесс адаптации происходит наиболее успешно при использовании социальным работником, так называемой, «терапии средой» [1]. Этот процесс включает в себя ряд технологических процедур: помощь в создании благоприятного морально-психологического микроклимата в комнате, где проживает клиент, активация жизнедеятельности пожилых людей путем включения в досугово-бытовые мероприятия учреждения, профилактика негативных эмоциональных реакций, вызванных нахождением среди пожилых людей в учреждении, напоминающем больницу и др. Эти процедуры ориентированы, преимущественно, на организацию комфортных условий проживания, включение в разнообразные формы трудовой деятельности, организацию интересного, содержательного досуга.

Рационально организованная терапия средой способствует созданию положительного эмоционального настроения, установлению и упрочнению межличностных отношений между проживающими, наполнению жизни учреждения положительными интересным и познавательным содержанием. Терапия средой является одним из важнейших условий успешной адаптации пожилых к проживанию в учреждении. Это связано с его атмосферой, которая отличается относительной закрытостью, сопровождающейся ограниченным числом социальных связей как внутри учреждения, так и с внешним миром.

Подготовку специалистов по социальной работе в условиях вуза следует профилировать и ориентировать на работу в различных учреждениях. Так, для подготовки специалиста к работе в стационарном учреждении важно, кроме сообщения общих теоретических знаний, необходимо знакомить с практикой организации досуга, трудовой деятельности, помощи пожилым в адаптации к жизни в условиях различных домов-интернатов или геронтологических центров.

Библиографический список

1. *Вержиковская Н.В., Ригина Н.А., Ехиева Г.Л.* Здоровье и социальная адаптация лиц, проживающих в домах-интернатах для престарелых. // *Старение и адаптация*. Киев, 1991, С. 145–149 (Ин-т геронтологии и гериатрии АМН СССР).
2. *Краснова О.В., Лидерс А.Г.* Социальная психология старения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: «Академия», 2002. 288 с.
3. *Холостова Е.И.* Социальная работа с пожилыми людьми: Учебное пособие. 2-е изд. М.: «Дашков и К», 2003. 296 с.

References

1. *Verzhikovskaya N.V., Riggins N.A., Ehieva G.L.* Health and social adaptation of persons living in nursing homes. // Aging and adaptation. Kyiv, 1991, p. 145-149 (Inst. of Gerontology and Geriatrics of the USSR Academy of Medical Sciences).
 2. *Krasnova O.V., Leaders A.G.* Social psychology of aging: Proc. allowance for students. higher textbook establishments. M.: "Academy", 2002. 288 p.
 3. *Kholostova E.I.* Social work with the elderly: Textbook. 2nd ed. Mos-cow: Dashkov i K, 2003. 296 p.
-
-

ОВСЯННИКОВА О.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева

E-mail: olenka_letters@mail.ru

ФЕДОРОВА М.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева

E-mail: mary_fedorova_75@mail.ru

OVSYANNIKOVA O.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Orel State University

E-mail: olenka_letters@mail.ru

FEDOROVA M.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Orel State University

E-mail: mary_fedorova_75@mail.ru

К ВОПРОСУ О ПОСТРОЕНИИ МОДЕЛИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

ON THE ISSUE OF BUILDING A MODEL OF EDUCATIONAL WORK AT THE UNIVERSITY

В статье рассматривается вопрос о построении модели воспитательной работы в вузе, подходы к определению научных категорий «модель», «моделирование». Представлены цели, задачи, содержательный аспект педагогической модели воспитательной работы в вузе, а также критериально-оценочный блок педагогической модели воспитательной работы в вузе и критериально-оценочный блок воспитательной деятельности преподавателей.

Ключевые слова: модель, моделирование, педагогическая модель воспитательной работы в вузе, критериально-оценочный блок педагогической модели воспитательной работы в вузе, критериально-оценочный блок воспитательной деятельности преподавателей.

The article deals with the issue of building a model of educational work in a university, approaches to determining the scientific categories of «model», «modeling». The goals, objectives, the content aspect of the pedagogical model of educational work at the university, as well as the criterion-evaluation block of the pedagogical model of educational work at the university and the criterion-evaluation block of the educational activity of teachers are presented.

Keywords: model, modeling, pedagogical model of educational work in the university, criterion-evaluation block of the pedagogical model of educational work at the university, criterion-evaluation block of educational activities of teachers.

Процессы социально-экономической модернизации, бурные политические события, изменения в привычном укладе жизни общества неизбежно оказывают влияние на умы молодого поколения, приводя к изменениям во взглядах на будущее, ценностных ориентациях личности, мотивах учебной деятельности.

Студенческая молодежь составляет базовую часть человеческого капитала страны. Одним из компонентов категории «человеческий капитал», которая впервые была определена в работах Теодора Шульца, является интеллектуальный капитал. Процессы образования, воспитания в высшем учебном заведении, направленные на формирование профессионального мышления, профессиональной компетентности, увеличивают, соответственно, объем и качество человеческого капитала.

В контексте процесса формирования интеллектуального капитала, как продукта научной мысли и психолого-педагогической практики, возможно рассмотрение определенных теоретических моделей, в соответствии с которыми реализуются процессы образования и воспитания. При этом необходимо отметить, что «данные теоретические модели и технологии имеют, безусловно, ярко выраженный конкретно-исторический характер» [2, с.60].

В связи с вышесказанным, неизбежно встает вопрос о необходимости пересмотра системы воспитательной

работы в вузах в целях совершенствования воспитательных воздействий на обучающихся.

Рассматривая вопрос о построении модели воспитательной работы в вузе, обратимся к содержательному аспекту категории «модель». В науке имеет место значительное количество определений модели. Мы возьмем за основу определение В.А. Штоффа, который описывает модель как «мысленно или практически созданную структуру, воспроизводящую заданную часть явления или процесса в упрощенной наглядной форме» [6, с. 30].

Конструирование модели в науке получило название моделирования. Под моделированием подразумевается процесс конструирования, исследования и использования моделей. Процесс моделирования представляет собой конструирование символического образа, отражающего структуру объекта-оригинала, характеристику его функций, представление внутренних и внешних связей и закономерностей.

При этом важно отметить, что, по мнению ряда исследователей, процесс моделирования может сопровождаться получением новых знаний. В связи с этим, по мнению Н.Н. Моисеева, перед наукой стоит «задача построения моделей на основе кодирования известной информации, а также разработка методов теоретического анализа, раскодирования информации, потенциально

содержащейся в созданных моделях и приводящей к получению нового знания» [3, с. 68].

Проблема построения модели воспитательной работы в вузе многократно анализировалась исследователями и достаточно широко представлена в научной литературе. Многие требования, предъявляемые исследователями к модели, не утратили актуальности и на сегодняшний день. Так, например, Е.В. Киселева, Н.Н. Киселев, анализируя требования, предъявляемые к построению модели, указывают, «что:

- модель должна соответствовать современной социокультурной динамике;
- модель должна допускать возможность варьирования структурных элементов;
- в модели должны учитываться условия, ограничивающие время решения задачи;
- в модели должна быть заложена эмерджентность, т. е. способность к возникновению качественно нового, опережающего сегодняшнюю реальность» [1, с. 30].

Однако необходимо отметить, что в настоящее время подходы к определению процесса воспитания и описанию нового поколения студенческой молодежи в современной научной литературе значительно изменились.

Воспитание обучающихся высших учебных заведений в современной научной литературе рассматривается как «комплексный, интегрированный многоаспектный процесс, включающий учебную, научную, проектную деятельность, кросс-культурные коммуникации» [5, с. 2].

При этом, исследователи акцентируют внимание

на положении о том, что создать эффективную систему воспитания в настоящий временной период возможно только на основании современных психологических исследований нового поколения студенческой молодежи. Поскольку каждое поколение имеет свои особенности формирования и развития, моделировать систему воспитания необходимо, прежде всего, с учетом всех этих особенностей и таким образом, чтобы процесс воспитания был принят самими студентами.

Как показывают исследования (Neil Howe, William Strauss), молодые люди разных поколений характеризуются значительными различиями в системе ценностных ориентаций личности, черт характера, особенностей поведения. Данная проблема анализируется в работах таких российских ученых, как А. Антипов, Т. Громадова, Е. Никонов, Б. Тулган, Е. Шамис.

Согласно российской школе поколений, в настоящее время студенческая молодежь – это люди, рожденные на стыке так называемого поколения Y (годы рождения 1983-2003) и поколения Z (годы рождения 2003-2023).

В 2021 году авторским коллективом ФГБОУ ВО «Финансовый университет при правительстве российской федерации» (Алтайский филиал) на основе анализа работ российских ученых (Б.Тулган, Е.Шамис), определивших характерные особенности поколений Y и Z, было проведено исследование отношения студенческой молодежи к личностным и материальным ценностям [2, с. 8]. Анализ и обобщение полученных данных дает возможность сделать описание ценностей и характерных особенностей поколений Y и Z (см. Таблица 1).

Таблица 1.

Ценности и характерные особенности поколений Y и Z.

Поколение	Ценности	Характерные особенности
Поколение Y	<ul style="list-style-type: none"> – свобода; – карьера и материальное благополучие; – ответственность; – гражданский долг; – трудолюбие; – материальные ценности (как один из факторов социальной защищенности); – труд (как источник материального благополучия и реализации полезного потенциала личности). 	<ul style="list-style-type: none"> – идеальная жизнь на фото и другая в реальности; – высокая самооценка и уверенность в себе; – необходимость выразить свою точку зрения; – необходимость немедленного вознаграждения; – наивность и незнание реалий мира (преобладание общения в социальных сетях, проблемы общения в реальной действительности); – получение информации на Интернет-ресурсах, неумение работать с книгой; – чрезмерное доверие к информации, представленной на онлайн-сервисах; – индивидуализм; – вольнодумство; – «оттягивание» этапа взросления; – отсутствие веры в долгосрочные перспективы, отсутствие долгосрочных планов.
Поколение Z	<ul style="list-style-type: none"> – ориентированы на потребление; – свобода; – в людях ценят честность, открытость. 	<ul style="list-style-type: none"> – виртуальное пространство интереснее окружающей действительности; – доступ к быстрому получению информации обеспечивает уверенность во взглядах, которые не всегда оказываются верными; – стремление к достижению профессионализма в выбранной сфере; – индивидуализм; – стремление к первенству, самосовершенствованию; – высокая уверенность в своей исключительности; – стремление тратить время максимально эффективно; – желание получать быстрый результат; – отсутствие авторитетов; – своенравность; – «клиповое» мышление; – низкий уровень развития коммуникативных навыков; – склонность к аутизации.

Таким образом, в целях построения эффективной педагогической модели воспитательной работы в вузе, необходимо учитывать характерные психологические особенности современной студенческой молодежи. Данные особенности находят свое отражение в каждом структурном компоненте модели воспитательной работы, которая наглядно представлена на схеме 1.

Структурно модель воспитательной работы включает в себя целевой, методологический, содержательный, технологический, критериально-оценочный и результативный блоки. Рассмотрим содержание каждого из них.

Результативный блок представлен количественными результатами, имеющими формализованные показатели, а также качественными результатами, не имеющими формализованных показателей, но значимых для построения дальнейшей воспитательной работы.

Следует отметить, что количественные результаты, выступающие в качестве формализованных показателей (увеличение количества участников проектов, победы в олимпиадах, конкурсах, соревнованиях на различных уровнях: внутривузовском, всероссийском (региональном), международном) являются достаточно традиционными в моделях воспитательной работы вузов, то качественные результаты (система ценностей личности, адаптированность к учебной группе и учебной деятельности, мотивация учебной деятельности, конфликтность, адаптированность к профессиональной деятельности), не имеющие формализованных показателей, можно рассматривать как критерии качества воспитательной работы, отслеживаемые посредством мониторинга качества воспитательной работы и условий реализации содержания воспитательной деятельности, значимые для построения дальнейшей воспитательной работы.

Целевой блок характеризуется целью и задачами воспитательной работы в вузе. Цель воспитательной работы в высшем учебном заведении заключается, прежде всего, в проектировании оптимальных условий для личностного и профессионального развития и становления обучающихся и может быть реализована при решении вытекающих из нее конкретных задач.

При разработке модели воспитательной работы в вузе считаем необходимым учитывать характерные особенности современного поколения студенческой молодежи, представленные в таблице 1.

Так, например, при разработке содержательного блока выявленные характерные особенности поколений Y и Z находят свое выражение в реализации ценностно-ориентированного воспитательного потенциала учебных дисциплин (образовательных модулей), а технологический блок раскрывается посредством использования образовательных технологий в офлайн и онлайн-форматах образовательного и воспитательного процессов, а также форм и методов воспитательной работы.

В данных блоках модели должны быть предусмотрены:

- формат подачи информации с широким использованием информационных технологий (презентации с запоминающимися формулировками, видеоролики с наглядными примерами и т. п.);
- использование разнообразных творческих за-

даний (исследовательская деятельность, проекты, игровые технологии, квесты, кейсы).

Учитывая тот факт, что значительную часть содержательного блока составляет реализация воспитательного потенциала учебных дисциплин (образовательные модули), необходимо актуализировать одно из важнейших положений отечественной педагогики о том, изучение любой дисциплины воспитывает. В связи с этим, воспитательный потенциал учебных дисциплин должен широко использоваться с целью формирования культуры личности, профессионального и личностного развития выпускника.

Поскольку разработка любой теоретической модели, содержащей определенные цели и задачи, имеет своей целью достижение конкретного результата, считаем важным остановиться на рассмотрении критериально-оценочного и результативного блоков педагогической модели воспитательной работы в вузе.

Критериально-оценочный блок модели включает критерии и показатели оценки эффективности воспитательной работы в вузе: управленческий (нормативные документы, регламентация); организационно-функциональный (наличие воспитательной среды, воспитывающей деятельности); содержательный. Наглядно данный блок представлен на Схеме 2.

Результативный блок представлен количественными результатами, имеющими формализованные показатели, а также качественными результатами, не имеющими формализованных показателей, но значимых для построения дальнейшей воспитательной работы.

Следует отметить, что количественные результаты, выступающие в качестве формализованных показателей (увеличение количества участников проектов, победы в олимпиадах, конкурсах, соревнованиях на различных уровнях: внутривузовском, всероссийском (региональном), международном) являются достаточно традиционными в моделях воспитательной работы вузов, то качественные результаты (система ценностей личности, адаптированность к учебной группе и учебной деятельности, мотивация учебной деятельности, конфликтность, адаптированность к профессиональной деятельности), не имеющие формализованных показателей, можно рассматривать как критерии качества воспитательной работы, отслеживаемые посредством мониторинга качества воспитательной работы и условий реализации содержания воспитательной деятельности, значимые для построения дальнейшей воспитательной работы.

Таким образом, построение модели воспитательной работы в вузе – процесс достаточно сложный. Поскольку любая модель носит ярко выраженный конкретно-исторический характер, обусловленный реалиями современности, при ее построении необходимо соблюдение следующих условий:

- опора на ценностную парадигму в соответствии с потребностями общества в формировании гармонично развитой личности, способной к приумножению человеческого капитала страны;
- учет характерных особенностей поколений Y и Z с целью принятия ими системы воспитательных воздействий;

Схема 1 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

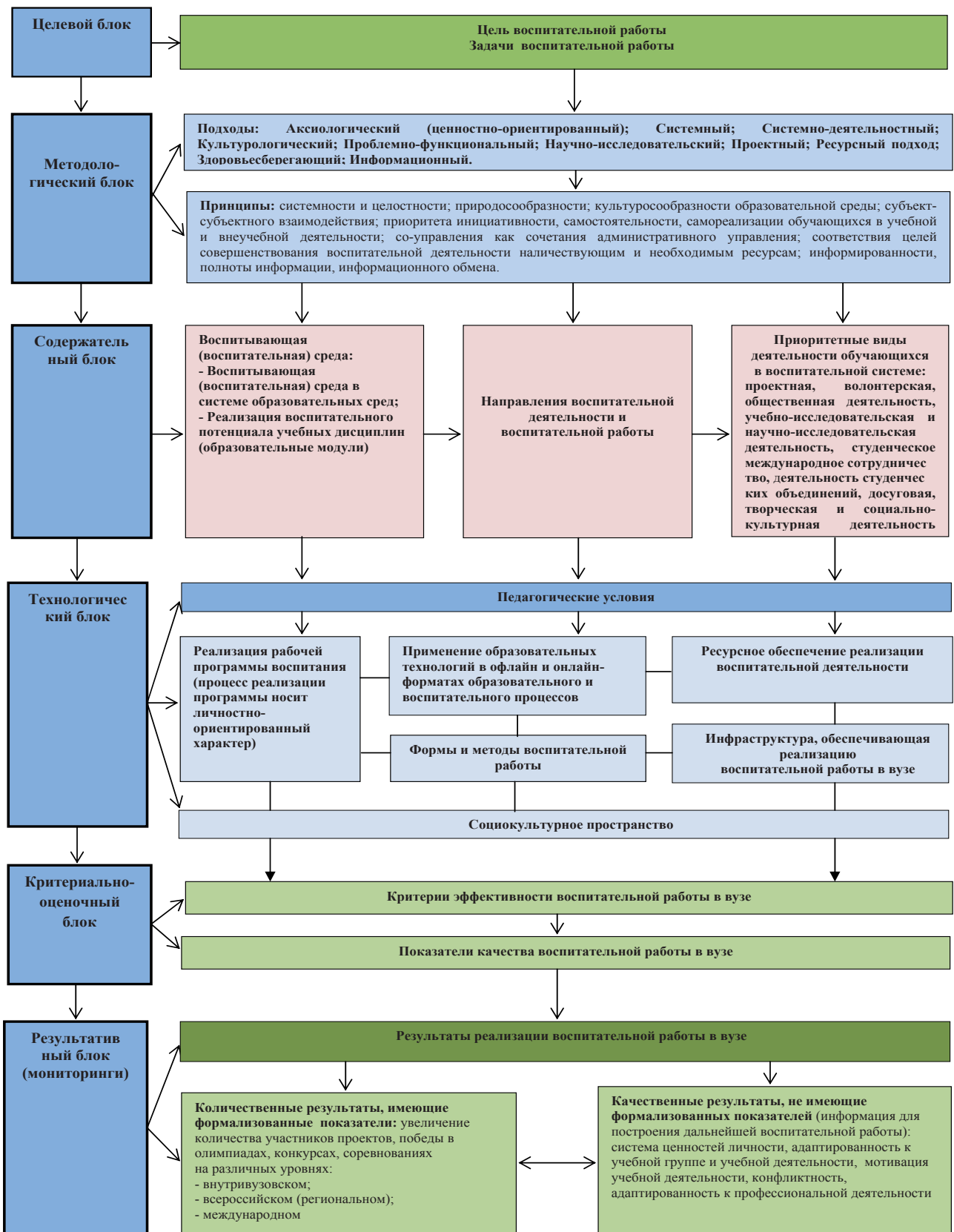
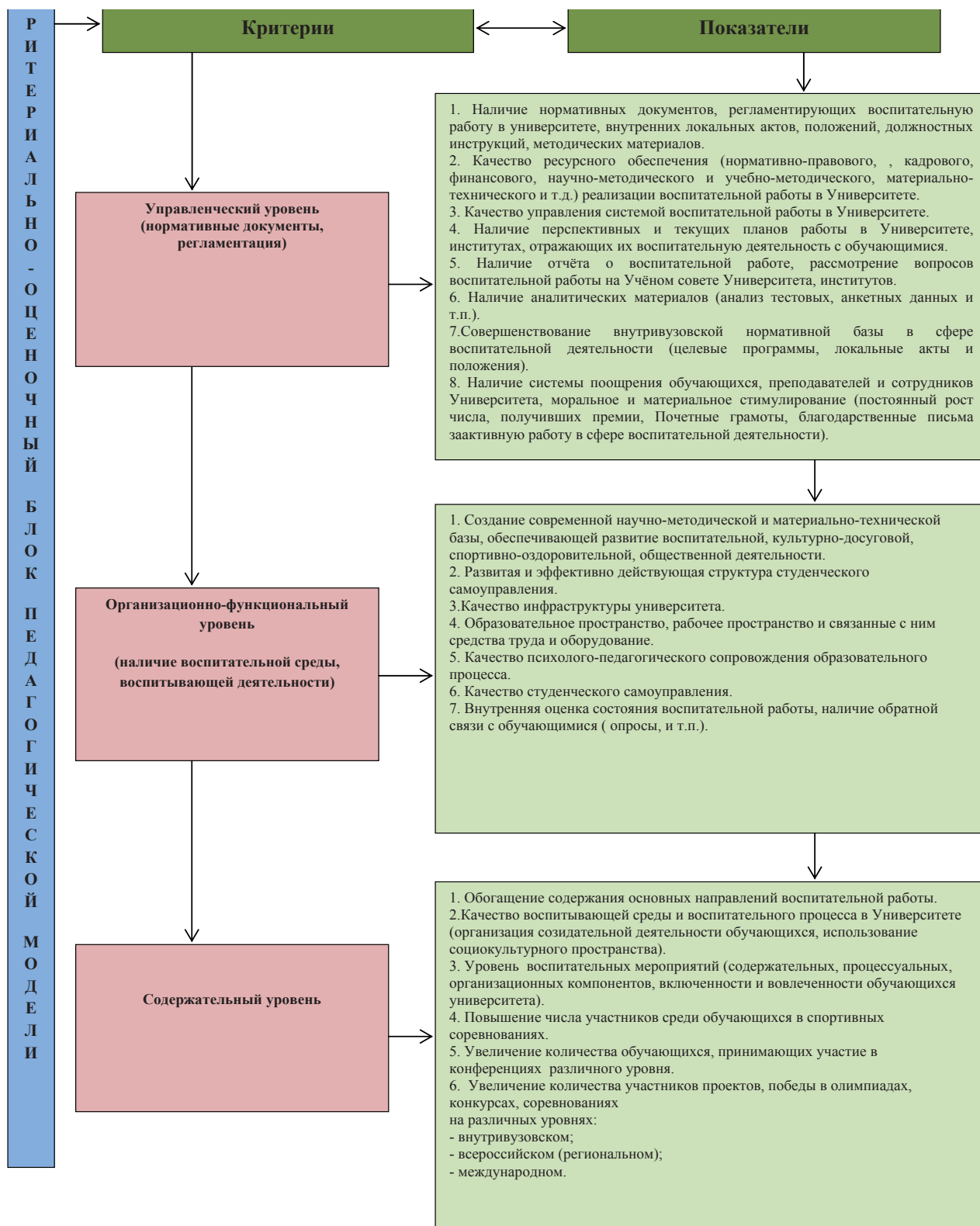


Схема 2 КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ БЛОК ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ



Библиографический список

1. *Киселева Е.В., Киселев Н.Н.* Модель воспитания: сущностные характеристики, вузовская специфика // Вопросы воспитания. 2013. №3(16). С. 22–26.
2. *Локтионова Ю.А., Овсянникова О.А.* Профессиональная компетентность экономиста и человеческий капитал: аспекты взаимодействия. / Ю.А. Локтионова, О.А. Овсянникова // В мире научных открытий. Материалы четвертой Международной научно-практической конференции (24 июня 2012 года, г. Таганрог). Москва: Издательство Спутник, 2012. С. 59–63.
3. *Моисеев Н.Н.* Алгоритмы развития /Н.Н. Моисеев // АН СССР. М.: Наука, 1987. 302 с.
4. *Моисеев Н.Н.* Математические методы в социологическом исследовании. /Н.Н. Моисеев // М.: Издательство Наука, 1981. 35 с.
5. Организация воспитательной работы в современном вузе в условиях цифровизации образования: монография/колл. авторов; под ред. профессора В.А. Ивановой, доцента О.Н. Жердевой. Барнаул: Графикс, 2021. 86 с.
6. *Штофф В.А.* Моделирование и философия / В. А. Штофф ; АН СССР. Ленинградская кафедра философии. М.-Л. : Наука, 1966. 301 с.

References

1. *Kiseleva E.V., Kiselev N.N.* Model of education: essential characteristics, university specifics//Parenting issues. 2013. №3(16). Pp. 22–26.
 2. *Loktionova Yu.A., Ovsyannikova O.A.* Professional competence of an economist and human capital: aspects of interaction. / Yu.A. Loktionova, O.A. Ovsyannikova // In the world of scientific discoveries. Materials of the Fourth International Scientific and Practical Conference (June 24, 2012, Taganrog). Moscow: Sputnik Publishing House, 2012. Pp. 59–63.
 3. *Moiseev N.N.* Algorithms of development / N.N. Moiseev // USSR Academy of Sciences. M.: Nauka, 1987. 302 p.
 4. *Moiseev N.N.* Mathematical methods in sociological research. /N.N. Moiseev // Moscow: Nauka Publishing House, 1981. 35 p.
 5. Organization of educational work in a modern university in the conditions of digitalization of education: monograph/call of authors; edited by Professor V.A. Ivanova, associate Professor O.N. Zherdeva. Barnaul: Grafis, 2021. 86 p.
 6. *Shtoff V.A.* Modeling and philosophy / V. A. Shtoff; USSR Academy of Sciences. Leningrad Department of Philosophy. M.-L. : Nauka, 1966. 301 p.
-

УДК 378.014(470+571)

UDC 378.014(470+571)

ПАНОВА Е.С.

кандидат политических наук, сотрудник Академии
Федеральной службы охраны Российской Федерации
E-mail: panova-es@rambler.ru

ШАМАРИНА Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры пси-
хологии и педагогики Орловского государственного
университета им. И.С. Тургенева
E-mail: saxa9999@mail.ru

PANOVA E.S.

Candidate of Political Sciences, Member of the Academy of
the Federal Guard Service of the Russian Federation
E-mail: panova-es@rambler.ru

SHAMARINA E.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor
of Department of Psychology and Pedagogy, Orel State
University
E-mail: saxa9999@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

THE INFLUENCE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN STUDENTS

В данной статье понятие «образовательная среда» осмысливается сквозь призму предоставляемых ею для профессионального становления и развития возможностей. Осуществляется анализ характера влияния образовательной среды на формирование профессиональных компетенций обучающихся. Формулируется вывод о том, что даже в случае выхода России из Болонского процесса и поиска собственного пути развития российского высшего образования, компетентностный подход не утратит своей актуальности.

Ключевые слова: образование, образовательный стандарт, образовательная среда, обучающиеся, профессиональные компетенции.

In this article, the concept of «educational environment» is interpreted through the prism of the opportunities it provides for professional formation and development. The nature of the influence of the educational environment on the formation of professional competencies in students is analyzed. The article concluded that even in case Russia withdraws from the Bologna process and searches for its own way of developing higher education, the competency-based approach will not lose its relevance.

Keywords: education, educational standard, educational environment, students, professional competencies.

В процессе реформирования российской системы высшего образования, осуществляемого в последнее десятилетие, понятие «вуз» постепенно ушло из нормативно-правовой базы, регулирующей образовательную деятельность. Тем не менее, оно допустимо в теоретических исследованиях и употребляется в качестве синонима понятия образовательной организации высшего образования. Следует обратить внимание на многообразие существующих видов вузов. Это определяет специфику и особенности их деятельности. В то же время объединяет все виды вузов реализация компетентностного подхода к образованию и наличие определённой образовательной среды для этого.

Окружающая среда всегда имела важнейшее значение в жизни человека, пожалуй, ещё со времён первобытнообщинного строя. Это было обусловлено объективной необходимостью сначала выживания в ней, а затем – её активного освоения. С накоплением социального опыта важнейшее значение, наряду с окружающей природной средой, стала приобретать среда социальная. Можно констатировать, что к настоящему времени сложилось определённое понимание роли и значения социальной среды в становлении и развитии личности человека.

Весомый вклад в изучение проблематики взаи-

модействия среды и личности внесли как классики философской мысли (Платон, Аристотель, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо и др.), так и выдающиеся отечественные педагоги и психологи (С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.А. Ясвин, С.В. Тарасов, А.А. Вербицкий и др.). Например, Л.С. Выготский в своём известном в широких научных кругах труде «Вопросы теории и истории психологии» указывал на незаменимое значение социальной среды для современного человека, в организации которой заложены условия, формирующие наш последующий опыт.

Постепенно из многообразия исследований выделяется тематика образовательной среды и одно из актуальных направлений – образовательная среда современного вуза. Вместе с тем, в рамках данного тематического направления можно встретить разнообразные мнения не только относительно смыслового значения и содержания понятия «образовательная среда», но и характера влияния образовательной среды на становление и развитие профессиональных компетенций обучающихся.

Так, рассматривая образовательную среду как педагогическое явление, Т.Г. Егорова, вслед за В.А. Ясвиным, характеризует её как совокупность условий, способствующих личностному развитию и саморазвитию

обучаемых [3]. В исследованиях С.В. Тарасова образовательная среда определяется с позиций системного подхода – как общность педагогических условий, нацеленных на развитие личности [5]. Обосновывая актуальность преемственности образовательных сред, Н.В. Захарченко подчёркивает важность сочетания составляющих образовательной среды вуза с компонентами образовательной среды других учреждений образования, например, школы или колледжа [4].

Анализируя проблематику внедрения компетентностного подхода в российское образование начала 2000-х гг., А.А. Вербицкий справедливо указывал на «моральное устаревание» образовательной среды, в том числе из-за отсутствия необходимого финансирования [2, с. 10]. Сложно не согласиться с этим, однако с тех пор прошло немало времени. Постановка стратегической цели обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования, внедрение программного метода планирования и наиболее эффективных механизмов управления отраслью, финансовое обеспечение реализации национального проекта «Образование» – эти и другие меры позволяют говорить об обновлении содержания понятия «образовательная среда», о формировании новых моделей образовательной среды, в том числе «цифровой образовательной среды» и соответствующих «цифровых компетенций».

Раскрывая образовательную среду как систему возможностей для проявления обучающимся своей активности, Н.В. Бордовская выделяет три средообразующих элемента. Во-первых, что она предоставляет для активности обучающегося. Во-вторых, что она предлагает обучающемуся для проявления своей активности. В-третьих, чем обеспечивается успешность проявления активности обучающегося. В круг таких возможностей входят, в том числе, аудиторный фонд и специальное учебное оборудование, учебные планы и учебно-методические комплексы, современные информационные и образовательные технологии, источники научной и профессиональной информации и ряд других элементов [1].

Такой подход, в свою очередь, позволяет структурировать образовательную среду и выделить в ней как пространственно-предметный компонент (исследовательские площадки, материально-техническая база, аудиторный фонд и соответствующее оборудование), так и социально-коммуникативный компонент (образовательно-воспитательный процесс и его участники, научная деятельность, культурно-досуговая деятельность).

Таким образом, можно сформулировать вывод о том, что многие авторы: рассматривают сущность образовательной среды в контексте создаваемых ею возможностей и условий; выделяют такие качественные характеристики образовательной среды как системность и преемственность; признают взаимосвязь формирования профессиональных и иных компетенций с образовательной средой.

История вопроса и зарубежный опыт показывают, что именно потребности работодателей послужили основной причиной принятия соответствующих государственных управленческих решений о внедрении компетентностного подхода в систему образования. Новая волна актуализации тематики формирования про-

фессиональных компетенций произошла в 2012 году, когда в Трудовой кодекс РФ было введено понятие профессионального стандарта. По форме и содержанию он представляет собой документ, в котором отражены обобщённые трудовые функции, при сопоставлении с которыми формулируются соответствующие профессиональные компетенции, необходимые для успешного выполнения профессиональных обязанностей. При этом акценты в формулировках смещаются в сторону практической составляющей. С тех пор формирование профессиональных компетенций стало осуществляться с учётом профессиональных стандартов, а вузы стали перестраиваться на осуществление образовательной деятельности в условиях действия профстандартов.

В соответствии с современными федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО), профессиональные компетенции, равно как и индикаторы их достижения, могут определяться образовательной организацией самостоятельно, тогда как универсальные и общепрофессиональные компетенции уже определены. Предположим, что выпускник вуза – будущий юрист – должен обладать профессиональной компетенцией, в основу которой заложена способность применять нормы материального и процессуального права или, скажем, компетенцией, связанной со способностью аргументировать правовую позицию по делу, в том числе в состязательных процессах. Очевидно, что подобные компетенции наиболее полно раскроются в условиях, приближенных к реальным ситуациям правоприменения.

В таком случае в качестве значимого пространственно-предметного элемента образовательной среды, наряду с прочим, может рассматриваться специализированная учебная аудитория – зал судебных заседаний, позволяющая моделировать разные виды судебных процессов, анализировать особенности стадий судопроизводства, с помощью метода case-study рассматривать конкретные ситуации, проводить тематические обучающие игры. К материально-техническим средствам, обеспечивающим функционирование данной специализированной учебной аудитории, следует отнести атрибуты, отражающие судебную символику, специализированную мебель – стол судьи, скамью подсудимых, места, отведённые для других участников судебного процесса и присутствующих, подборку соответствующей учебно-методической литературы и нормативно-правовую базу по различным отраслям права.

По нашему мнению, эффективность формирования основополагающих компетенций обучающихся находится в прямо пропорциональной зависимости от баз прохождения практики. В области юриспруденции прохождение производственной практики, к примеру, может быть организовано на базе адвокатских образований, в органах внутренних дел, в иных органах государственной власти, а также в юридических клиниках, функционирующих при вузах. А при формировании профессиональной компетенции, в основу которой заложена способность анализировать нестандартные ситуации правоприменительной практики и предлагать оптимальные варианты их решения может возникнуть потребность в расширении баз практики. Это могут быть, к примеру, службы медиации или структуры, осу-

шествовавшие третейское разбирательство споров.

А вот специфика профессиональной компетентности педагогических работников, в свою очередь, определяется особенностями педагогического труда. Предположим, что выпускник вуза – будущий педагог – должен обладать профессиональной компетенцией, в основу которой заложена способность осуществлять проектирование научно-методических и учебно-методических материалов. Формированию такого рода способности послужит активизация учебной и научной деятельности студентов, а также организация их самостоятельной работы в специализированном учебно-методическом кабинете, укомплектованном новинками научной литературы, учебно-методических материалов, а также периодики, наглядно-демонстрационными материалами, учебными пособиями, в том числе на электронных носителях, оснащённом доступом к электронным библиотечным системам. По нашему мнению, инновационное качество образовательной среде придаст создание виртуального учебно-методического кабинета, содержащего соответствующие электронные и интернет-ресурсы либо гиперссылки на них.

Или взять, к примеру, такую общепрофессиональную компетенцию как способность планировать и организовывать взаимодействия участников образовательных отношений, заложенную в образовательном стандарте по направлению подготовки «Педагогическое образование» (магистратура). Очевидно, что на первый план в её формировании выходит влияние социально-коммуникативного компонента образовательной среды. Характер этого влияния определяется профессионализмом педагогических работников и заключается в конструктивном педагогическом воздействии на соответствующие знания, умения и навыки в целях выработки данной способности.

В этой связи целесообразно сфокусировать внимание на следующих способах выработки указанной способности:

- проведение воспитательных бесед, обсуждение педагогических ситуаций в рамках педагогического просвещения семьи;
- организация мини-конференций, коллоквиумов и иных видов групповых занятий обучающихся (в том числе в онлайн-формате);
- проведение открытых занятий и мастер-классов для представителей педагогического сообщества;
- разнообразные конкурсные площадки педмастерства (к примеру, конкурс лучших педагогических

практик, в котором могут принять участие как сами обучающиеся, так и руководители практик). При этом востребованными интерактивными способами взаимодействия становятся презентации и слайд-шоу, позволяющие визуализировать обмен положительным опытом.

Вместе с тем, с учётом имеющегося опыта преподавания в вузе, заметим, что в условиях самостоятельного определения образовательной организацией высшего образования профессиональных компетенций возникает ряд проблем, связанных с обширностью формулировок профессиональных компетенций, субъективным подходом в понимании участниками образовательных отношений формируемых компетенций, отсутствием единообразия требований в оценке формируемых профессиональных компетенций и т.п. Думается, что эти проблемы в некоторой степени можно рассматривать как следствие внедрения Болонской концепции высшего образования, принятой в едином образовательном пространстве европейских стран и недостаточно адаптированной для отечественного высшего образования. Вместе с тем считаем, что даже в случае выхода России из Болонского процесса и поиска собственного пути развития российского высшего образования, компетентностный подход не утратит своей актуальности, поскольку он способствует сохранению межпредметных связей в рамках одного направления подготовки, предоставляет преподавателю свободу выбора в постановке задач в рамках учебной дисциплины, имеет выражённую практико-ориентированную направленность, обеспечивающую продуктивность образовательного процесса.

В завершение статьи сформулируем ещё один вывод о том, что к настоящему времени в вузах создана соответствующая требованиям времени инновационная образовательная среда. Однако при всей значимости её влияния на формирование профессиональных компетенций, в действующем Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) отсутствует понятие образовательной среды и его официальное определение. Сложно найти и единые методические рекомендации по организации образовательной среды современного вуза, требования к её содержанию образовательной наполнению. В этой связи считаем, что феномен образовательной среды вновь нуждается в переосмыслении с позиций реалий современного времени, в том числе в свете тех поправок, которые периодически вносятся во ФГОС ВО, и обновления самих профкомпетенций.

Библиографический список

1. *Бордовская Н.В.* Вызовы времени и новые модели развивающей образовательной среды [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyzovy-vremeni-i-novye-modeli-razvivayushey-obrazovatelnoy-sredy>
2. *Вербицкий А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвёртому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.
3. *Егорова Т.Г.* Образовательная среда как педагогический феномен [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-2-10.pdf>
4. *Захарченко Н.В.* Роль образовательной среды в формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. № 5, Том 6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/54PDMN518.pdf>
5. *Тарасов С.В.* Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2011. № 3, Том 3. Педагогика. С. 133–138.

References

1. *Bordovskaya N.V.* Challenges of time and new models of developing educational environment [Electronic resource]. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyzovy-vremeni-i-novye-modeli-razvivayushey-obrazovatelnoy-sredy>
 2. *Verbitsky A.A.* Competency-based approach and theory of contextual teaching: Materials for the fourth meeting of the methodological seminar on November 16, 2004. Moscow: Research Center for Quality Problems of training specialists, 2004. 84 p.
 3. *Yegorova T.G.* Educational environment as a pedagogical phenomenon [Electronic resource]. – Access mode: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-2-10.pdf>
 4. *Zakharchenko N.V.* The role of the educational environment in the formation of the overall professional competencies of future teachers // World of Science. Pedagogy and psychology, [online]. 2018. No. 5, Vol. 6 [Electronic resource]. – Access mode: <https://mir-nauki.com/PDF/54PDMN518.pdf>
 5. *Tarasov S.V.* The Educational ambience: notion, structure, typology // Pushkin Leningrad State University Journal. 2011. No. 3, Vol. 3. Pedagogy. Pp. 133–138.
-
-

ПАШКОВ Е.С.

старший преподаватель, кафедра русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: pashckov.ev@yandex.ru

PASHKOV E.S.

Senior Lecturer of the Department of Russian as a Foreign Language and Intercultural Communication, Orel State University
E-mail: pashckov.ev@yandex.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND LANGUAGE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS AT THE UNIVERSITY

В статье описан опыт создания модели процесса формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете. Подходы, используемые для проектирования и конструирования данной модели, – это системный, деятельностный, личностно-ориентированный и контекстный.

Ключевые слова: профессионально-языковая компетентность, модель, русский язык как иностранный

The article describes the experience of creating a model of the process of formation of professional language competence of foreign students at the university. The approaches used to design and construct this model are systemic, activity-based, person-oriented and contextual.

Keywords: professional language competence, model, Russian as a foreign language.

Эффективность обучения иностранцев в российских университетах во многом зависит от построения системы обучения русскому языку как иностранному таким образом, чтобы образовательные цели совпадали с профессиональными потребностями обучающихся. Для иностранцев, обучающихся в российских университетах, русский язык одновременно является и предметом учебной деятельности и средством получения профессионально значимой информации для осуществления будущей профессиональной деятельности. Исходя из этого, актуальной видится проблема проектирования и конструирования модели процесса формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.

Концептуальную основу моделирования процесса формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете составляют системный, деятельностный, личностно-ориентированный и контекстный подходы.

В соответствии с теоретическими положениями, выдвинутыми В.П. Беспалько, использование системного подхода при построении модели позволило рассмотреть процесс формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете как педагогическую систему с внутренними связями между ее компонентами и внешними связями с элементами других систем [1]. Изменения, вносимые в один из компонентов модели, влекут за собой трансформацию всех остальных компонентов.

Сущность деятельностного подхода состоит в выявлении особенностей развития личности индивида посредством присвоения в учебном процессе накопленной человечеством культуры. Основоположником дея-

тельностью теории является Л.С. Выготский, который рассматривал развитие и усвоение как единый процесс учебной деятельности. В соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий, разработанной П.Я. Гальпериным, процесс формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете представляет собой поэтапное формирование и развитие составляющих ее компонентов.

Личностно-ориентированный подход призван обеспечить условия, необходимые для интеллектуально-ценностного развития иностранного обучающегося. Согласно позиции И.А. Зимней в центре обучения должен рассматриваться иностранный обучающийся со своими мотивами, целями и психологическими особенностями, выступающий в качестве субъекта. Объектом же обучения является речевая деятельность в совокупности речевых действий, что смещает акцент не только в сторону усвоения знаний, но и ориентирует на способы усвоения этих знаний, мышления и деятельности, способствует развитию творческого потенциала обучающихся [4].

Таким образом, деятельностный подход определяет взаимоотношения преподавателя и обучающихся как равнопартнерское учебное сотрудничество.

Одним из наиболее значимых подходов к разработке модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете является контекстный подход, разработанный А.А. Вербицким [2]. В соответствии с данным подходом в процесс формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся включаются условия и формы профессиональной деятельности, а

в качестве основной единицы содержания обучения выступает проблемная ситуация.

Разработанная модель формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете представляет собой систему, состоящую из целевого, содержательного, процессуального, критериально-оценочного и результативного блоков (таблица 1).

Выделение *целевого блока* обусловлено детальным рассмотрением задач обучения, решение которых позволяет выявить определенные закономерности процесса достижения цели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.

В соответствии с поставленной целью и выделенными задачами было определено наполнение *содержательного блока* модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся. Содержание обучения русскому языку как иностранному представляет собой совокупность различных знаний, умений, навыков, а также опыта речевой деятельности, которые составляют основу компонентов профессионально-языковой компетентности. Выделяемые когнитивный, мотивационный, ориентационный и деятельностный компоненты спо-

собствуют формированию разносторонней личности, способной и готовой к осуществлению профессиональной деятельности.

Создание условий для активного включения иностранных обучающихся в образовательный процесс в контексте будущей профессиональной деятельности обеспечивает система профессионально ориентированных учебных ситуаций, которые согласно точке зрения А.А. Вербицкого и М.Д. Ильязовой являются «основной единицей проектирования и развертывания содержания обучения» [3, с. 92].

Выделение различных видов профессионально ориентированных учебных ситуаций (ПОУС) обусловлено приоритетным направлением учебной деятельности на определенном этапе образовательного процесса. Языковые ПОУС в первую очередь направлены на освоение иностранными обучающимися грамматических, морфологических, синтаксических норм русского языка и на расширение лексической базы. Речевые ПОУС ориентированы на формирование и развитие навыков профессионального взаимодействия. Социокультурные ПОУС дают представления об экстралингвистических факторах и способствуют устранению в поведении культурных ошибок. Прикладные ПОУС позволяют сформировать у иностранных обучающихся необходимые

Таблица 1.

Модель формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете

Целевой блок	Цель							
	Формирование профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете							
	Задачи							
<ul style="list-style-type: none"> – формирование положительной мотивации к формированию профессионально-языковой компетентности; – формирование способности и готовности использовать русский язык в профессиональной деятельности; – развитие качеств личности, способной осуществлять профессиональную деятельность в иноязычном пространстве. 								
Содержательный блок	Компоненты профессионально-языковой компетентности							
	когнитивный	мотивационный	ориентационный	деятельностный				
	Профессионально ориентированные учебные ситуации							
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>языковые</td> <td>речевые</td> <td>социокультурные</td> <td>прикладные</td> </tr> </table>					языковые	речевые	социокультурные	прикладные
языковые	речевые	социокультурные	прикладные					
Процессуальный блок	Технология формирования профессионально-языковой компетентности							
	Методы		Формы	Средства				
	<ul style="list-style-type: none"> – традиционные; – проблемного обучения; – квазипрофессиональной деятельности; – письменного контроля. 		<ul style="list-style-type: none"> – практические занятия; – консультации; – иммитационно-игровые; – тестирование. 	<ul style="list-style-type: none"> – учебные материалы; – методические рекомендации; – интернет; – тестовые задания 				
Критериально-оценочный блок	Критерии							
	Владение профессиональными знаниями	Готовность к коммуникации в профессиональной сфере	Способность творчески использовать языковые средства					
	Уровни сформированности							
критический	низкий	средний	высокий					
Результативный блок								
Результат: сформированная профессионально-языковая компетентность иностранных обучающихся								

в учебной и профессиональной деятельности навыки конспектирования, сокращенной записи, компенсаторные навыки и пр.

Процессуальный блок описывает методы, формы и средства, лежащие в основе технологии формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся.

Ведущими методами обучения, используемыми при формировании профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете, являются активные методы работы с учебным материалом и в учебной группе, в которых обучающиеся и преподаватель являются полноценными субъектами деятельности по разрешению профессионально ориентированных учебных ситуаций.

Использование различных форм работы с ПОУС повышает эффективность образовательного процесса, направленного на формирование профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся. Все представленные в модели формы можно разделить на групповые и индивидуальные, аудиторные занятия под руководством преподавателя и самостоятельную работу по заданию преподавателя или индивидуальную самостоятельную работу.

Реализация модели предполагает использование различных технических и нетехнических средств обучения, главное назначение которых состоит в увеличении эффективности и интенсификации усвоения учебного материала.

Критериально-оценочный блок модели позволяет измерить уровень сформированности профессионально-

языковой компетентности иностранных обучающихся в университете на основе выделенных критериев. Выделенные критерии характеризуются показателями для установления степени соответствия определенному признаку. Показателями сформированности владения профессиональными знаниями является владение терминологической лексикой, грамматическими и синтаксическими особенностями научного стиля. К показателям готовности к коммуникации в профессиональной сфере относится владение всеми видами речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо и говорение). Способность творчески использовать языковые средства характеризуется умением варьировать полученные знания в различных профессиональных ситуациях. В зависимости от степени проявления количественных и качественных показателей данных критериев были выделены критический, низкий, средний и высокий уровень их сформированности.

На основе выделенных показателей критериев выделяется результативный блок модели, описывающий уровень сформированности профессионально-языковой компетентности, достигнутый конкретным иностранным обучающимся.

Таким образом, разработанная модель формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете представляет собой дидактическую систему, обосновывающую отбор и структурирование содержания образовательного процесса, выбор форм, методов, средств обучения и критериев оценивания результатов обучения.

Библиографический список

1. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
2. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. 208 с.
3. *Вербицкий А.А., М.Д. Ильязова.* Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. М.: Логос, 2011. 288 с.
4. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991.

References

1. *Bespalko V.P.* Components of pedagogical technology. Moscow: Pedagogy, 1989. 192 p.
2. *Verbitsky A.A.* Active learning in higher education: a contextual approach. M., 1991. 208 p.
3. *Verbitsky A.A., M.D. Ilyazov.* Invariants of professionalism: problems of formation: monograph. M.: Logos, 2011. 288 p.
4. *Zimnyaya I.A.* Psychology of teaching foreign languages at school. M.: Education, 1991.

УДК 371.39

UDC 371.39

ПЬЯНОВА Н.В.

кандидат экономических наук, доцент кафедры сервиса, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»

E-mail: rus.bagira@mail.ru

ПОПОВА А.И.

студент кафедры технологии и предпринимательства, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», 4 курс, группа 81ПГОтэ
E-mail: popova.anna.st@gmail.com

АЛЕКСА Е.А.

студент кафедры технологии и предпринимательства, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», 4 курс, группа 81ПГОтэ
E-mail: elizaveta.aleksa@mail.ru

PYANOVA N.V.

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of the Department of Service, Orel State University
E-mail: rus.bagira@mail.ru

POPOVA A.I.

Student of the Department of Technology and Entrepreneurship, Orel State University, 4th year student, group 81PG0te
E-mail: popova.anna.st@gmail.com

ALEKSA E.A.

Student of the Department of Technology and Entrepreneurship, Orel State University 4th year student, group 81PG0te
E-mail: elizaveta.aleksa@mail.ru

**ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКЕ
PROSPECTS FOR THE USE OF DISTANCE LEARNING IN EDUCATIONAL ROBOTICS**

В статье изложены перспективы и недостатки электронного обучения, учитывая специфику системы дополнительного образования. Представлен анализ двухнедельного опыта работы по дистанционному обучению в учреждении дополнительного образования «Кванториум». В рамках данной исследовательской работы авторами был проведен экспресс-опрос среди обучающихся промробоквантума, результаты которого отражены в диаграммах с последующим анализом полученных данных. Статья может быть интересна не только педагогам дополнительного образования, но и учителям общеобразовательных организаций, столкнувшимся с необходимостью проведения занятий в дистанционном формате.

Ключевые слова: дополнительное образование, робототехника, мотивация, контроль, дистанционное обучение, экспресс-опрос.

The article outlines the prospects and disadvantages of e-learning, taking into account the specifics of the system of additional education. The analysis of two weeks of work experience in distance learning in the institution of additional education «Quantorium» is presented. As part of this research work, the authors conducted an express survey among students of the promroboquantum, the results of which are reflected in diagrams with subsequent analysis of the data obtained. The article may be of interest not only to teachers of additional education, but also to teachers of general education organizations who are faced with the need to conduct classes in a distance format.

Keywords: additional education, robotics, motivation, control, distance learning, express survey.

В течение некоторого времени основное внимание СМИ сфокусировано на переходе базового образования в онлайн-формат, применении во всем мире мер по снижению негативного влияния пандемии коронавируса на систему образования. Всем известно о том, что школы, учреждения среднего профессионального образования, университеты были вынуждены приспосабливаться к возникающим всплескам COVID-19, локдаунам, введению определенных правил для снижения процента заболевших среди школьников и студентов. Между тем, не так активно рассматривался вопрос о том, как в новой реальности организовано дополнительное образование обучающихся [4].

Многим школьникам, которые ранее активно посещали секции или кружки, оказалось не менее важным не прерывать заниматься своим хобби, саморазвитием. Соревнования, конкурсы, к которым часть ребят готовилась довольно продолжительное время и вкладывала в это свою душу, оказались под угрозой срыва.

Даже учащиеся, ранее не посещающие учреждения дополнительного образования, в условиях самоизоляции почувствовали недостаток живого общения, были заинтересованы в поисках способов организации своего самообразования и саморазвития. Все это делает анализ возможностей для удовлетворения этих запросов на данный момент актуальным [3].

Одним из учреждений дополнительного образования также подвергнувшемуся негативному влиянию пандемии коронавируса является Детский технопарк «Кванториум». Воспитанники данного учреждения посещают квантумы, в которых занимаются по учебным программам технической направленности, а по завершению изучения курса происходит защита проектов, над которыми школьники работают в процессе изучения разделов и также в отдельно выделенное для этого время. В Орловском Детском технопарке «Кванториум» педагоги промробоквантума также столкнулись с дистанционным образованием, которое повлияло на орга-

низацию учебного процесса.

Робототехника – это область техники, связанная с разработкой и применением роботов, а также компьютерных систем для управления ими, сенсорной обратной связи и обработки информации [1]. В промробоквантуме воспитанники знакомятся с технологиями 21 века, промышленными роботами, при выполнении проектной работы развивают свои коммуникативные способности, ораторские навыки, самостоятельность, раскрывают свой творческий потенциал. Как показывает практика, обучающиеся лучше усваивают учебную программу, когда они что-либо самостоятельно создают или изобретают, поэтому для педагогов в приоритете стоит использование практикоориентированных методов обучения [8]. Очевидно, что вопрос о необходимости проведения дистанционных занятий застал врасплох даже опытных преподавателей.

Дистанционное обучение в промробоквантуме г. Орла во время локдауна было построено следующим образом:

Во-первых, занятия в Кванториуме проводились в дистанционном формате по прежнему расписанию. Преподаватели также приходили на свое рабочее место, которое было достаточно хорошо оборудовано и приспособлено для проведения дистанционных занятий.

Во-вторых, в качестве платформы для обучения использовался ZOOM, в котором полным ходом шла работа. Воспитанники промробоквантума проходили веб-квесты, разбирали, что такое ТРИЗ, решали логические задачи, в том числе с помощью «мозгового штурма», улучшали навыки публичных выступлений. Параллельно обучающиеся усердно готовились к 10-ой Всероссийской молодежной научно-практической конференции Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева «МИФ-2022».

В-третьих, для публикации заданий и осуществления обратной связи педагогами создавались сообщества во Вконтакте. Особенно это важно было для взаимодействия с обучающимися, у которых не было возможности посещать занятия в ZOOM из-за технических проблем. Помимо этого, в группе Кванториума в свободное время можно было поломать голову над математическими задачами, посмотреть онлайн-лекции от наставников других квантумов и поучаствовать в обучающих играх.

Таким образом, воспитанники промробоквантума совмещали приятное с полезным. А именно – сидели дома и готовились к предстоящей защите проектов, продолжали изучать важные темы из учебной программы, узнавали много нового, старались всесторонне развиваться. Поэтому о влиянии возникшего в связи с пандемией кризисе можно говорить, как с положительной, так и с отрицательной стороны.

Если говорить о плюсах, то заметно приблизилась цифровая зрелость образования в России, в кратчайшие сроки общество достигло большего прогресса в области цифрового и дистанционного обучения, чем за последние 10 лет, преподаватели открыли для себя новые возможности, переосмыслили практики образования. Обучающиеся также отмечают достоинства дистанционного образования: развитие навыков использования тайм-менеджмента, интернет-ресурсов для саморазвития, независимость от мнения сверстников, развитие самостоятельности и самодисциплины, экономия вре-

мени, равные образовательные возможности для детей, имеющих проблемы со здоровьем.

В качестве недостатков можно назвать трудности технического характера, недостаток общения у школьников, отсутствие робототехнических наборов у воспитанников, негативное влияние продолжительного использования электронных носителей на физическое здоровье (также относится и к педагогам), трудности в оценивании знаний, снижение уровня понимания материала у воспитанников с недостаточно сформированными навыками самоконтроля.

В связи с этим, учебные годы, вошедшие в промежуток времени с 2019 по 2022 гг., можно назвать уникальными в истории отечественного и зарубежного образования. Педагоги дополнительного образования в Промробоквантуме решили провести исследование и провели экспресс-опрос среди воспитанников. Представленные ниже вопросы необходимы были для того, чтобы понять, насколько обучающиеся были готовы к учебному процессу в дистанционном формате и присутствует ли у них желание продолжать работу в таком же формате, либо смешанном.

В анонимном опросе приняли участие 49 воспитанников Промробоквантума. Возрастной диапазон участников опроса состоит из учеников 5 – 6 классов.

На первый вопрос «Хотели бы Вы, чтобы значительная часть дополнительного образования после пандемии перестроилась в онлайн?» 55,1% обучающихся ответил «нет», обосновав это тем, что в «Кванториуме» находится необходимое оборудование и наборы для изучения робототехники, на ноутбуках установлены разнообразные программы как для моделирования, так и для программирования; 28,6% – да, если не значительная часть, в частности, лекционная; 10,2% – не знаю; 6,1% – да, это современно и удобно (рис.1).

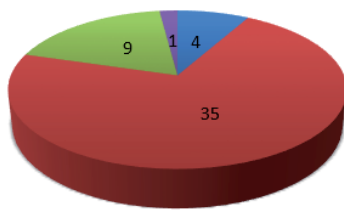
Хотели бы Вы, чтобы значительная часть дополнительного образования после пандемии перестроилась в онлайн?



Рис. 1. Диаграмма ответов на 1 вопрос.

Также одной из причин отказа являются периодически происходящие технические накладки во время обучения чему и был посвящен второй вопрос. Процент воспитанников, у которых никогда не было проблем с техникой, чрезвычайно мал и равен 8,2%. Самый популярный ответ «очень редко» пришелся на 71,4% воспитанников. Один обучающийся (2%) сталкивался с проблемами с техникой и связью каждое занятие. Второй по популярности ответ «через занятие» составил 18,4%.

Были ли у Вас технические накладки во время обучения в Zoom?

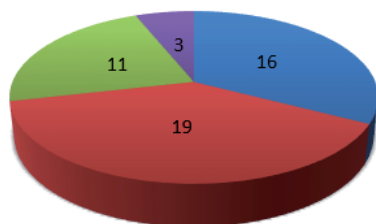


■ Никогда не было ■ Очень редко ■ Через занятие ■ Каждое занятие

Рис. 2. Диаграмма ответов на 2 вопрос.

В качестве заключительного вопроса ученики должны были проанализировать свою работу в течение всего дистанционного обучения. На вопрос «Удалось ли Вам во время дистанционного обучения сосредоточиться на учебе или что-то мешало этому?» 38,8% воспитанников ответили «Я был(а) сосредоточен(а) в достаточной мере, чтобы усвоить учебный материал». 32,7% – да, я был(а) полностью сосредоточен(а) на учебе. 22,4% – в целом сосредоточен(а), но часто приходилось отвлекаться. 6,1% – не мог(ла) сосредоточиться на учебе в условиях дистанционного обучения.

Удавалось ли Вам во время дистанционного обучения сосредоточиться на учебе или что-то мешало этому?



■ Да, я был(а) полностью сосредоточен(а) на учебе
■ Я был(а) сосредоточен(а) в достаточной мере, чтобы усвоить учебный материал
■ В целом сосредоточен(а), но часто приходилось отвлекаться
■ Не мог(ла) сосредоточиться на учебе в условиях дистанционного обучения

Рис. 3. Диаграмма ответов на вопрос 3.

Помимо экспресс-опроса воспитанникам Промробоквантума была дана возможность в открытой форме высказаться и выразить свою позицию. Из 49 респондентов всего 17 решили принять в этом участие. 9 воспитанников выразили свое критическое отношение. Например:

«У меня большая семья, а компьютер один, поэтому часто приходится договариваться с учителями и брать задания, чтобы можно было не заходить на урок в Zoom».

«Дома мне часто бывает скучно, хочется общаться».

«В школе нам задают очень много заданий, я ничего не успеваю».

«В Промробоквантуме мне больше всего нравится собирать роботов из Lego, а дома я это не могу делать».

Высказывания 8 школьников были более оптимистичны по отношению к дистанционной форме обучения.

Например:

«Не надо тратить много времени на дорогу, можно позже проснуться и выспаться».

«Когда учитель не видит, если очень сильно хочется, получается тихо покушать».

«Мне легче отвечать не перед доской, а за своим компьютером, меньше волнуюсь и лучше получается работать».

«К сожалению, дома совершенно нет условий для работы в дистанционном формате, учителям приходится звонить моим родителям и передавать так задания».

Таким образом, мнения о целесообразности применения дистанционного обучения в дальнейшем расходятся. Более того, не стоит забывать о расхождении взглядов преподавателей и обучающихся на весь процесс обучения, что для одних является плюсом, то вторым кажется довольно крупной проблемой.

Для сравнения мнений двух вышеперечисленных субъектов образовательного процесса касательно дистанционного обучения можно привести следующие примеры и высказывания:

1. Самодисциплина и ответственность обучающегося является ключевым звеном в работе. Чаще всего преподаватели придерживаются следующих взглядов: Развивать самостоятельность обучающихся необходимо с первого класса. Самостоятельная работа служит эффективным средством формирования личности, развития познавательных способностей учеников. Для педагогов дистанционное обучение является хорошим предложением использования заданий, предполагающих самостоятельное выполнение. Однако, воспитание самостоятельности привлекательно далеко не для всех школьников. Довольно большой процент обучающихся боится брать на себя ответственность за выполнение какого-либо задания, стесняется выразить свое мнение перед слушателями. Следовательно, не редко встречается среди школьников такое мнение, что обучение стало намного сложнее с увеличением процента использования педагогами самостоятельных работ.

2. Одно из достоинств также можно интерпретировать по-разному: «появляется возможность работать в комфортной обстановке». Несомненно, существуют обучающиеся, пользующиеся ситуацией во вред себе, не получая должным образом образование, выключая камеру и звук, отвлекаются, засыпают. Преподавателям в данном случае необходимо во время занятий следить за вниманием каждого ученика, что значительно усложняет работу [5].

Немало преподавателей уже успело оценить все преимущества удаленной работы, например, удаление от школьной атмосферы с ее шумом и суетой, которое благотворно сказывается на душевном состоянии многих педагогов и помогает им сконцентрироваться на важных аспектах всего процесса обучения. С каждым годом все больше детей будет получать образование онлайн, а привычные офлайн-практики будут принимать все более и более цифровой вид [7].

Дистанционное обучение воспитанниками промробоквантума принималось как положительная инновация при наличии следующих условий:

1. Школьник имеет опыт онлайн-обучения;
2. Наличие возможности совмещать традиционное и дистанционное обучение;
3. Высокое качество технического сопровождения

процесса обучения;

4. Готовность обучающегося к большому объему самостоятельной работы;

5. Организация учебного курса преподавателем на высоком уровне [10].

Следовательно, вовремя локдауна преподавателям промробоквантума пришлось корректировать свои привычные методы обучения, чтобы сохранить заинтересованность учеников и поддерживать высокий уровень продуктивности.

Однако, говорить о полном переходе на дистанционное обучение в перспективе на будущее еще рано. Не стоит забывать, что в данном образовательном учреждении желательнее преобладание практико-ориентированного подхода, а этому на сегодняшний день лучше всего способствует «оффлайн-обучение» [9].

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что дистанционное обучение в системе образования сегодня имеет как положительные, так и отрицательные

стороны. Задача организатора дистанционной работы – учесть данные стороны при выборе форм и содержания учебного материала, контроля за его усвоением и коррекции процесса обучения в случае необходимости [2].

Более того, основываясь на примере «Кванториума» и перехода на онлайн-обучение воспитанников промробоквантума, можно сказать, что бесконтактное обучение в какой-то степени ограничивает наставников и обучающихся в полноценной реализации учебной программы.

Нельзя говорить о том, что дистанционному обучению нет места в образовательной робототехнике. Тренд на дистанционное обучение появился не вчера, и он точно не исчезнет в ближайшие годы. Для компенсации некоторых недостатков онлайн-обучения можно совмещать все необходимые для этого формы и средства обучения [6]. Современные технологии делают визуальную информацию более красочной и динамичной, что позволяет легче и эффективнее воспринимать материал.

Библиографический список

1. *Борисов В.П.* Проблемы робототехники в школе [Электронный ресурс] // Старт в науке. 2019. № 5 (часть 3). – URL: <https://science-start.ru/ru/article/view?id=1759> (дата обращения: 06.07.2022).
2. *Вандышева Л.В.* Проблемы и перспективы дистанционного обучения будущих специалистов социальной работы [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 2021. №2 (119). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemu-i-perspektivy-distantsionnogo-obucheniya-buduschih-spetsialistov-sotsialnoy-raboty> (дата обращения: 06.07.2022).
3. Дополнительное образование в условиях карантина [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – URL: https://ioe.hse.ru/sao_do (дата обращения: 08.07.2022).
4. *Желудкова Л.И.* Дистанционное образование как инновационная форма обучения [Электронный ресурс] // Педагогика: традиции и инновации : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). Т. 0. Челябинск : Два комсомольца, 2013. С. 35–37. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/69/3745/> (дата обращения: 16.07.2022).
5. *Костромина Н.Г.* Дистанционное образование: плюсы и минусы [Электронный ресурс] // Образование и педагогика: теория и практика : материалы Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 4 дек. 2020 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – URL: https://phsreda.com/ru/article/97451/discussion_platform (дата обращения: 16.07.2022).
6. *Крупенко А.А.* Дистанционное обучение: достоинства и недостатки [Электронный ресурс] // Информio. 16.12.2020. – URL: <https://www.informio.ru/publications/id5947/Distantsionnoe-obuchenie-dostoinstva-i-nedostatki> (дата обращения: 10.07.2022).
7. *Лысенко О.* Плюсы и минусы дистанционного обучения [Электронный ресурс] // Skysmart. 20.04.2020. – URL: <https://skysmart.ru/distant/info/plyusy-i-minusy-distantsionnogo-obucheniya-v-shkole> (дата обращения: 13.07.2022).
8. Робототехника: чем полезна для детей [Электронный ресурс] // Национальный центральный институт развития дополнительного образования. – URL: <https://ncrdo.ru/center/blog/robototekhnika-chem-polezna-dlya-detey/> (дата обращения: 13.07.2022).
9. *Шестаков Е.И.* Дистанционное управление как метод обучения робототехнике [Электронный ресурс] // Дистанционное обучение: реалии и перспективы. Материалы II региональной научно-практической конференции. 2017. – URL: <https://rcokoit.ru/data/library/1161.pdf> (дата обращения: 15.07.2022).
10. *Шестопалов Е.В., Суворова Е.В.* Преимущества и недостатки дистанционного обучения [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30349> (дата обращения: 13.07.2022).

References

1. *Borisov V.P.* Problems of robotics at school [Electronic resource] // Start in science. 2019. No. 5 (part 3). – URL: <https://science-start.ru/ru/article/view?id=1759> (date of access: 06.07.2022).
2. *Vandyшева L.V.* Problems and prospects of distance learning of future social work specialists [Electronic resource] // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2021. №2 (119). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemu-i-perspektivy-distantsionnogo-obucheniya-buduschih-spetsialistov-sotsialnoy-raboty> (date of access: 06.07.2022).
3. Additional education in quarantine conditions [Electronic resource] // National Research University «Higher School of Economics». – URL: https://ioe.hse.ru/sao_do (date of access: 08.07.2022).
4. *Zheludkova, L.I.* Distance education as an innovative form of education [Electronic resource] // Pedagogy: Traditions and innovations : materials of the III International Scientific Conference (Chelyabinsk, April 2013). Vol. 0. Chelyabinsk : Two Komsomol Members, 2013. Pp. 35-37. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/69/3745/> (date of access: 16.07.2022).
5. *Kostromina N.G.* Distance education: pros and cons [Electronic resource] // Education and pedagogy: theory and practice : materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (Cheboksary, December 4, 2020) / editorial board: Zh.V. Murzina [et al.] Cheboksary: ID «Wednesday», 2020. – URL: https://phsreda.com/ru/article/97451/discussion_platform (date of access: 16.07.2022).
6. *Krupenko A.A.* Distance learning: advantages and disadvantages [Electronic resource] // Informio. 12/16/2020. – URL: <https://www.informio.ru/publications/id5947/Distantsionnoe-obuchenie-dostoinstva-i-nedostatki> (date of access: 10.07.2022).
7. *Lysenko O.* Pros and cons of distance learning [Electronic resource] // Skysmart. 04/20/2020. – URL: <https://skysmart.ru/distant/info/plyusy-i-minusy-distantsionnogo-obucheniya-v-shkole> (date of access: 13.07.2022).
8. Robotics: what is useful for children [Electronic resource] // National Central Institute for the Development of Additional Education. – URL: <https://ncrdo.ru/center/blog/robototekhnika-chem-polezna-dlya-detey/> (date of access: 13.07.2022).

9. *Shestakov E.I.* Remote control as a method of teaching robotics [Electronic resource] // Distance learning: realities and prospects. Materials of the II regional scientific and practical conference. 2017. – URL: <https://rcokoit.ru/data/library/1161.pdf> (date of access: 15.07.2022).

10. *Shestopalov E.V., Suvorova E.V.* Advantages and disadvantages of distance learning [Electronic resource] // Modern problems of science and education. 2020. No. 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30349> (date of access: 13.07.2022).

УДК 81-13

UDC 81-13

РУБАЕВА В.П.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Северо-Кавказский горно-металлургический институт (ГТУ)

E-mail: rubayeva65@mail.ru

ОРТАБАЕВА Ф.Х.

учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ№1 им. Д. Хугаева

Email: dzhioeva_55@mail.ru

ГУБАЕВА Н.Г.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Северо-Кавказский горно-металлургический институт (ГТУ)

E-mail: gubaeva_n@list.ru

RUBAEVA V.P.

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, department of foreign languages, North Caucasian Mining and Metallurgical Institute (STU)

E-mail: rubayeva65@mail.ru

ORTABAEVA F.KH.

teacher of Russian language and literature MBEI secondary school №1 named after. D. Khugaeva

E-mail: rubayeva65@mail.ru

GUBAEVA N.G.

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, department of foreign languages, North Caucasian Mining and Metallurgical Institute (STU)

E-mail: gubaeva_n@list.ru

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ОПОРОЙ НА ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ

TEACHING STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE BASED ON BACKGROUND KNOWLEDGE

В статье обосновывается роль фоновых знаний для формирования адекватной межкультурной коммуникации. Фоновые знания выступают эффективными дидактическими средствами, благодаря которым возможна качественная коммуникация между представителями разных языковых культур. От уровня сформированности фоновых знаний зависит степень взаимопонимания участников коммуникации в процессе межличностного взаимодействия. Фоновые знания должны отличаться актуальностью, современностью и соответствовать содержанию проблемы обсуждения.

Ключевые слова: фоновые знания, межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, лингвострановедческие знания, аутентичный материал, культурные традиции, социальные традиции.

The article substantiates the role of background knowledge for the formation of adequate intercultural communication. Background knowledge is an effective didactic means, thanks to which high-quality communication between representatives of different linguistic cultures is possible. The degree of mutual understanding of communication participants in the process of interpersonal interaction depends on the level of formation of background knowledge. Background knowledge should be relevant, up-to-date and correspond to the content of the discussion problem.

Keywords: background knowledge, intercultural communication, intercultural competence, linguistic and cultural knowledge, authentic material, cultural traditions, social traditions.

Язык любого народа отражает повседневную, материальную, духовную жизнь его носителей, информацию об элементарных географических условиях, климатическом состоянии, специфике образа жизнедеятельности, о культуре и традициях, о ценностных приоритетах, о менталитете, национальных обычаях, праздниках и многом другом. Картина окружающего мира народов не только воспроизводится благодаря множественным смысловым оттенкам языка, но и вырабатывает сам язык как средства выражения художественного стиля во всех проявлениях жизни народа, обуславливает особенности применения установившихся цитат и выражений в речи, пробирающихся через все сферы человеческой деятельности. Без усвоения основных норм и правил жизнедеятельности носителя языка, невозможно полноценное овладение языком как средством успешного взаимодействия и общения, или как способа получения какой-либо информации. Чтобы свободно использовать иностранный язык, недостаточно знать только то, как переводятся слова и правила грамматики иностранного языка. Для этого необходимо понимать, как конкретные

явления или предметы существуют в стране и культуре изучаемого нами иностранного языка.

Для лучшего понимания реальностей мира изучаемого иностранного языка, бесспорно, играют фоновые знания. Под фоновыми знаниями принято понимать те знания, которыми владеют участники коммуникации, то есть та информация, которая обеспечивает им взаимопонимание при общении. Например, О.С. Ахманова и Р.Ф. Идзелис фоновые знания определяют как «...обобщенное знание реалий», то есть владение какими-либо знаниями, которые представляют тот минимум, которым владеют участники коммуникации для наилучшего понимания друг друга [2].

В отечественной науке проблему применения фоновых знаний для успешного ведения диалога между представителями разных культур впервые подробно представили Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров в своем научном труде «Язык и культура» [4]. Эти известные ученые определяют фоновые знания, как знания, которыми хорошо владеют участники беседы с обеих сторон. В более поздних филологических исследова-

ниях суть этого определения оставалась прежней, хотя и немного видоизменялось. Как показал анализ научных источников по данной проблеме (С.А. Баукина, И.В. Новикова, А.Н. Стинчук), среди фоновых знаний выделяются:

- знания общечеловеческие (понятия о солнце, ветре, времени и т.д.);
- знания регионального характера (представления об особенностях региона);
- знания, связанные с национальной культурой, историческим развитием страны, литературой, различными жанрами искусства и т.д. [3; 6; 8].

Анализируя вышеприведенные дефиниции, можно прийти к выводу, что более современное определение на первый план выводит вопросы ментальности, мировоззрения, культурного самосознания. В нашем дальнейшем исследовании мы будем определять фоновые знания как актуальные знания, находящиеся в сознании участников коммуникации на момент общения. Фоновые знания реализуются в лексическом фоне, отражая национально-культурные особенности, присущие данной культуре.

Свободное владение одинаковыми знаниями, дает возможность собеседникам в определенной степени точнее улавливать мысль друг друга, что в свою очередь делает общение более приятным и эффективным. Однако, бесспорно владение именно страноведческими знаниями, отражающими особенности региона и связанными с национальной культурой, позволяет достигать полного взаимопонимания. Владение такими знаниями не менее важно, чем знание лексики и грамматики иностранного языка.

Следует заметить, что фоновые знания должны быть популярными и понятными среди среднестатистических представителей той или иной культуры. Г.Д. Томахин писал в своих научных статьях о том, что лингвострановедение отражает сознание носителя языка и его культуры. Наряду с элементарными бытовыми знаниями страноведение, как наука, содержит знания научного характера. Он имел в виду те знания, которые приобретает человек в процессе воспитания и обучения в своем обществе, в своей родной стране. Конечно страноведческие знания, в отличие от энциклопедических, будут не совсем полными и отличаться формой их существования в сознании большинства представителей отдельно взятой чужой для нас культуры [9].

На сегодняшний день также существует необходимость глубокого изучения коммуникативных процессов и специфики межкультурного общения. Понятно, что условием адекватного общения, когда участники коммуникации, принадлежащие к различным культурам, могут правильно понимать друг друга, является наличие у них общих знаний о мире. Нет необходимости доказывать, что при изучении иностранного языка нужно ставить акцент, прежде всего, на знакомстве с культурой страны изучаемого языка, в которой отражается вся глубина и неизмеримость его бытия. Здесь уместно вспомнить мнение Н.И. Толстого – основателя русской школы этнолингвистики, который рассматривал язык как «компонент культуры или орудие культуры», то есть, язык он определяет как важнейшую форму общения и познания, влияющую на этнокультурные процессы, а с другой стороны, как продукт самой культуры, выражающий ее специфику.

В процессе преподавания иностранного языка учебный материал по лингвострановедению должен обеспечивать формирование и развитие знаний устной речи, а именно передача информации путем вербального общения через осознанное понимание речи собеседника, а также простое, доступное понимание аутентичных текстов научно-публицистического характера, современной художественной литературы. Обучающийся должен знать иностранный язык с той целью, чтобы быть в состоянии вести межкультурный диалог на максимально высоком уровне, что и подразумевает потребность формирования у студентов лингвистической, в том числе и страноведческой компетенции на основе фоновых знаний.

Говоря о культурной компетенции, то есть о знании системы и аспектах культуры, необходимо подчеркнуть ее значение в восприятии и понимании контекста учащимися. На основании знания контекста – привлечения знаний о мире, интерпретация текста дает информацию в виде соответствующих выводов о заложенных в нем смыслах. Понимание смысла текста зависит от культурно-исторического и социального контекста (А.В. Супрунова, Л.А. Ходякова), коммуникативной ситуации текстообразования, фоновых знаний собеседников [10].

Если оперировать только языковыми единицами на уровне слов, словосочетаний, предложений, то коммуникативные параметры деятельности не учитываются, а именно опыт, фоновые и индивидуальные знания участников коммуникации, то есть вся совокупность культурно-исторических и социальных условий, определяющая смысл коммуникации.

Понятно, что компетенция в языке означает владение формами межкультурной коммуникации, то есть общение с носителями языка. Это способность вести диалог с представителями другой страны, подразумевает обязательное знание как своей собственной культуры, так и культуры страны изучаемого языка. Феномен «культура» в данном случае мы рассматриваем как специфику человеческой деятельности, то, что характеризует человека как личность.

Межкультурная компетенция, как отмечает в своих исследованиях О.В. Легостаева, взаимосвязана с осознанием представления о мире с отличной от своей социокультуры, познанием концептуальных лингвистических ориентиров другого этноса, навыком видеть подобие и расхождение между общающимися культурами и уметь применять их в контексте межкультурного диалога [5]. Подбор лингвострановедческого материала в процессе обучения иностранному языку должен ориентироваться на практическое применение.

Изучение иностранного языка происходит, чаще всего, не в стране изучаемого языка, поэтому знакомство с культурными традициями страны и народа-носителя языка необходимо осуществлять с использованием преднамеренно отобранной страноведческой литературы, аутентичных страноведческих материалов, в которых отражен тот реальный мир, в котором проживает народ страны изучаемого языка. Именно через знакомство с культурой народа страны изучаемого языка возможно успешное формирование готовности и способности к реальной коммуникации с носителями культуры этой страны, а также усиление мотивация к изучению иностранного языка.

Поэтому, прежде всего, необходимо использовать

различные источники, в которых будет содержаться определенная социокультурная информация, направленная на формирование умений использовать аутентичные материалы для более глубокого анализа черт идентичности и различия родной и изучаемой культур; развитие навыков работы с научной литературой с целью ведения исследовательской деятельности в области страноведения и лингводидактики, составления лингвострановедческих и лингвокультурных словарей. Учебные пособия по страноведению закладывают у обучающихся фундамент собственного стиля иноязычного речевого характера, а также формируют интерес и уважение к культурному и социальному плюрализму традиций других народов, к их восприятию окружающего мира.

В качестве аутентичных материалов, развивающих фоновые знания участников коммуникации, можно пользоваться печатными материалами средств массовой информации или научно-популярными текстами из официальных источников, содержание которых носит информационно-справочный характер (И.Р. Агасиева) [1], фрагментами, выдержками, фразеологизмами, лозунгами из классических художественных произведений (Л.А. Сергеева) [7], воспроизводящих свойственные

национальному менталитету эпизоды, обстоятельства и моменты из жизни известных людей страны изучаемого языка. Сюда же относятся аудио и видеоматериалы, которые познакомят студентов с реалиями соответствующей иноязычной действительности. Встречи с носителями языка на различных научных конференциях, проведение «круглых столов» с привлечением иностранных специалистов.

В заключении следует еще раз подчеркнуть важность фоновых знаний, охватывающих, прежде всего ту информацию и сведения, которые находят отражение в собственном языке, его лингвистических единицах и сочетаниях. Средства массовой информации и, прежде всего, Интернет способствуют универсализации фоновых знаний людей, отсюда возникает новая проблема – проблема отбора информации, которую мы сможем считать фоновыми знаниями. Не всегда просто понять, что именно знает среднестатистический представитель данного общества, как много ему известно о каких-то конкретных явлениях, насколько эти знания подходят для диалога различных культур. Вопрос определения и уточнения параметров отбора базовых компетенций, являющиеся обязательными, а какие второстепенными для обучения студентов, до сих пор остается открытым.

Библиографический список

1. Агасиева И.Р. Необходимость использования интерактивных методов при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 1-1. С. 55–58.
2. Ахманова О.С. *Идзелис Р.Ф.* Курс практической стилистики современного английского языка. М.: МАКС Пресс, 2017. 168 с.
3. Баукина С.А., Новикова И.В. Культурные фоновые знания как фактор развития коммуникативной компетенции в обучении деловому общению на иностранном языке // European Social Science Journal. 2018. № 7-2. С. 334–341.
4. Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческих концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиен-темы: монография. Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2014. 532 с.
5. Легостаева О.В. Развитие языковой компетенции с учетом этнокультурной составляющей билингвизма. типология грамматических заданий // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. № 1 (82). С. 286–291.
6. Новикова И.В., Баукина С.А. Культурные фоновые знания как фактор развития коммуникативной компетенции // Наука среди нас. 2019. № 6 (22). С. 57–62.
7. Сергеева Л.А. Коннотация, культурный компонент значения и фоновые знания // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 12-1 (66). С. 152–155.
8. *Стинчук А.Н.* Понятия фоновые знания и лексический фон в работах отечественных исследователей // В сборнике: Первые шаги в романистике. Сборник научных статей студентов института иностранных языков. Московский городской педагогический университет. Москва, 2022. С. 203–210.
9. Томахин Г.Д. Реалии в культуре и языке. Реалия-предмет и реалия-слово // Иностранные языки в школе. 2007. № 8. С. 19а–28а.
10. Ходякова Л.А., Супрунова А.В. Фоновые культурные знания как база для формирования общекультурной компетенции в процессе чтения текста // Ученые записки Орловского государственного университета. 2017. № 1 (74). С. 236–241.

References

1. Agasieva I.R. The need to use interactive methods in teaching a foreign language to students of non-linguistic universities // Modern science-intensive technologies. 2016. No. 1-1. Pp. 55–58.
2. Akhmanova O.S. *Idzelis R.F.* Course of practical stylistics of modern English. M.: MAKS Press, 2017. 168 p.
3. Baukina S.A., Novikova I.V. Cultural background knowledge as a factor in the development of communicative competence in teaching business communication in a foreign language // European Social Science Journal. 2018. No. 7-2. Pp. 334–341.
4. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Language and culture. Three linguocultural concepts: lexical background, speech-behavioral tactics and sapien-topics: monograph. Moscow-Berlin: Direct-Media, 2014. 532 p.
5. Legostaeva O.V. Development of language competence, taking into account the ethno-cultural component of bilingualism. typology of grammar tasks // Uchenye zapiski Oryol State University. 2019. No. 1 (82). Pp. 286–291.
6. Novikova I.V., Baukina S.A. Cultural background knowledge as a factor in the development of communicative competence // Science among us. 2019. No. 6 (22). Pp. 57–62.
7. Sergeeva L.A. Connotation, cultural component of meaning and background knowledge // Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2016. No. 12-1 (66). Pp. 152–155.
8. *Stinchuk A.N.* The concepts of background knowledge and lexical background in the works of domestic researchers // In the collection: First steps in romance. Collection of scientific articles of students of the Institute of Foreign Languages. Moscow City Pedagogical University. Moscow, 2022, Pp. 203–210.
9. Tomakhin G.D. Realities in culture and language. Realia-subject and reality-word // Foreign languages at school. 2007. No. 8. Pp. 19a-28a.
10. Khodyakova L.A., Suprunova A.V. Background cultural knowledge as a basis for the formation of general cultural competence in the process of reading a text. Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2017. No. 1 (74). Pp. 236–241.

УДК 378.126

UDC378.126

СИДОРЕНКО О.И.

старший преподаватель, кафедра теории и практики перевода, Луганский государственный педагогический университет
E-mail: sidorenko.oksana88@yandex.ua

SIDORENKO O.I.

Senior lecturer, Translation Studies Department, Luhansk State Pedagogical University
E-mail: sidorenko.oksana88@yandex.ua

АКТУАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

RELEVANCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S TRAINING REQUIREMENTS

В статье актуализируется проблема переосмысления подходов к профессиональной подготовке учителя иностранного языка в связи с изменениями во всех сферах жизнедеятельности человека, модернизацией в системе образования и возрастанием роли иностранного языка в профессиональной и общественной жизни. Это требует пересмотра сущности профессиональной компетентности учителя иностранного языка, авторское определение которой приведено в статье.

Ключевые слова: учитель иностранного языка, содержание образования, организация обучения, профессиональная подготовка учителя иностранного языка, профессиональная компетентность учителя, профессиональная компетентность учителя иностранного языка.

The article actualizes the problem of rethinking approaches to professional training of foreign language teacher in accordance with changes in all spheres of human life, modernization in the system of education and the increasing role of foreign language in professional and social life. This requires a revision of the essence of the professional competence of foreign language teacher, the author's definition of which is given in the article.

Keywords: foreign language teacher, content of education, organization of training, professional training of a foreign language teacher, professional competence of a teacher, professional competence of a foreign language teacher.

Новые требования к системе образования, обусловленные поставленной Президентом Российской Федерации задачи по повышению качества образования и укреплению этих позиций страны в мировом рейтинге к 2024 году, оказали влияние и на повышение требований к профессиональной компетентности учителя иностранного языка. Как следствие, подготовка учителя иностранного языка новой формации осуществляется на основе новых образовательных стандартов «Педагогическое образование», а также нового профессионального стандарта «Специалист в области перевода», образовательного стандарта «Филология» и профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», определяющих требования к формированию профессиональных, в том числе и предметных, компетенций.

Новый ФГОС ВО поколения 3++ на уровне бакалавра по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» расширил набор компетенций педагога за счет требований профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Так, важным становится использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ); появились компетенции, обеспечивающие личностный рост и профессиональное развитие учителя. Однако, существуют расхождения между требованиями образовательных стандартов и трудовыми функциями, указанными в профессиональных стандартах, что вы-

зывает трудности в подготовке современного учителя, в частности учителя иностранного языка в связи с отсутствием конкретных требований к компетенциям педагога-предметника.

На сегодняшний день, большинство сфер профессиональной деятельности не может обойтись без иностранного языка, так как общение на двух и более языках составляет профессиональную компетентность современного специалиста [1]. В соответствии с этим, поддерживаем позиции многих исследователей (А.А. Егорова, О.М. Локша, С.В. Тетина и др.) о необходимости разработки профессионального стандарта учителя иностранных языков с перечнем актуальных профессиональных требований.

При этом, сами эти требования, с одной стороны, достаточно очевидны, с другой, – не имеют четкой дифференциации, что и обуславливает актуальность и задачи нашего исследования.

Так, ученые Л.А. Миланова и А.С. Караваева [2], С.В. Чернышов и А.Н. Шамов [3] говорят о важности усовершенствования формирования методической компетенции учителя иностранных языков. О.М. Локша и А.А. Егорова [4] указывают на трудности профессионального саморазвития и творческой самореализации в связи с недостаточной сформированностью соответствующих компетенций. О.И. Трубицина связывает повышение профессионального уровня подготовки учителя иностранных языков с «созданием условий для реальной иноязычной коммуникации», «познанием иноязычной культуры и зарубежного опыта обучения иностранным языкам» [2, с. 893].

Из вышеизложенного следует, что на сегодняшний день, при подготовке учителя иностранных языков следует уделить больше внимания информационной и методической компетенциям, профессиональному саморазвитию и творческой самореализации, межкультурному общению. Последнее, на наш взгляд, особенно актуально в связи с увеличением межкультурного взаимодействия в рамках расширения сотрудничества с международными организациями и объединениями: ШОС, СНГ, БРИКС, ОДКБ, ЕАЭС и др. Соответственно, стоит вопрос о повышении межкультурной коммуникативной компетентности личности для эффективного взаимодействия с представителями разных языков и культур, исторически сложившихся общностей. Таким образом, усиливается роль профессионально компетентного учителя иностранного языка, который и должен готовить подрастающее поколение к продуктивному межкультурному общению и взаимодействию.

В связи с предметом нашего исследования, мы исследуем сущность понятия профессиональная компетентность учителя иностранных языков, взяв за основу понятия «компетенция», «компетентность», современное толкование профессиональной компетентности учителя.

Исследовав подходы отечественных и зарубежных ученых (Р.Р. Алиева, Т.Х. Абдулазимова, И.А. Зимняя, К.А. Карчаева, Е.Ю. Лаврик, А.С. Петелин, Дж. Равен, Г.К. Селевко, Ю.Г. Татур, А. В. Хуторской, и др.), понятие *компетенция* мы определяем, как требования к образовательной подготовке личности. Под понятием *компетентность* мы будем понимать совокупность качеств, знаний, умений и навыков, позволяющих грамотно и продуктивно осуществлять деятельности в определенной сфере и непрерывное саморазвитие.

Интересным является тот факт, что ученые по-разному толкуют понятие профессиональной компетентности учителя. Так, Ю.Н. Кулюткин, О.Г. Лысак говорят о «профессионально-педагогической компетентности», Н.В. Матяш, А.В. Павлов, Н.Г. Гоголина и Э.Ф. Насырова употребляют понятие «профессиональная компетентность», Л.М. Митина предпочитает определение «педагогическая компетентность», В.А. Адольф, Г.В. Глинкина оперируют понятием «профессиональная компетентность преподавателя». Однако мы считаем, что по содержанию они тождественны и синонимичны, что дает нам право использовать термин профессиональная компетентность учителя.

Проведя анализ научных работ ученых (Г.В. Глинкиной, Н.Г. Гоголина, А.А. Кисилев, О.Г. Лысак, А.А. Моштак, Э.Ф. Насырова, В.П. Топоровский и др.), мы сделали вывод, что *профессиональная компетентность учителя* – как интегративное личностное образование, совокупность личностных и профессиональных качеств, общепрофессиональных и предметных знаний, умений и навыков, позволяющих грамотно и продуктивно осуществлять деятельность в сфере образования и непрерывного профессионально-личностного саморазвития.

Аспектами профессиональной подготовки учителей иностранных языков занимались такие ученые, как М.А. Ариян, Е.В. Борзова, Н.Д. Гальскова, Е.В. Исаева, А.К. Крупченко, Е.Н. Соловова, С.В. Чернышов, А.Н. Шаповалов, и др. Исследователи подчеркивают, что

кроме общих требований к учителю иностранного языка (гуманизм, соблюдение этических и моральных норм, поддержка национальных ценностей, эффективное межличностное и профессиональное взаимодействие, креативность, наличие критического мышления и др.) важно обеспечить его мотивацию к саморазвитию и в предметной и в педагогической областях, сформированность коммуникативной компетенции в межкультурной коммуникации [5].

В рамках нашего исследования считаем важным рассмотреть зарубежные подходы к подготовке учителя иностранного языка.

Стоит отметить педагогический опыт Великобритании, где при подготовке учителя иностранного языка опираются, прежде всего, на методический и языковой аспекты. Будущие учителя изучают методику преподавания иностранного языка, применение информационно-коммуникативных технологий, преподавание в мульти- и молингвальных классах и др. Большая роль отводится культуре, фоновым знаниям, формированию толерантности. Межкультурную коммуникативную компетенции студенты повышают благодаря межкультурным обменам [6].

Отличительной чертой в подготовке будущих учителей иностранного языка в Германии считается ее ориентацию на языковую практику, социальную и межкультурную компетенции. Более того, немецкая система образования уделяет большое значение практическим навыкам с ориентацией на профиль школы, в которой будущий учитель иностранного языка будет осуществлять свою профессиональную деятельность, что позволяет усовершенствовать его методическую компетенцию [6].

Шведская система образования направлена на межпредметное интегрированное обучение, использование инновационных технологий обучения иностранным языкам, межкультурную, языковую, личностно-ориентированную, социальную компетенции [7].

Изучив разные зарубежные подходы в подготовке учителя иностранных языков, можно сделать вывод, что зарубежная система образования руководствуется главным образом формированием языковой, социальной, личностно-ориентированной, методической и межкультурной коммуникативной компетенций.

С учетом требований к учителю иностранного языка отечественной системой образования и учитывая зарубежный опыт его подготовки считаем, что на современном этапе главной целью подготовки учителя иностранного языка в высшем учебном заведении становится формирование интегрированной предметной (профессиональной) компетенции и общепрофессиональных (психолого-педагогических) компетенций, что и позволит учителю осуществлять в целом процесс обучения, воспитания и развития личности ученика.

Особое внимание необходимо уделить формированию предметных компетенций, к которым, опираясь на мнение исследователей (П.Д. Абдурахманова, Т.Н. Андреевко, П.Г. Идрисова, А.Д. Рашидова, В.В. Хитушенко и др.), мы относим: лексико-семантические, лингвистические, лингвострановедческие и межкультурные коммуникативные компетенции.

Лексико-семантические компетенции мы рассма-

триваем как интерпретационную лингвистическую деятельность, направленную на развитие лексикона и выработки интерпретационной модели, хода мысли, основного механизма семантизации, что будет способствовать росту культуры речи обучающихся. Формирование и развитие этой компетенции мы видим в разработке комплексных заданий по развитию собственной речевой памяти, лексикона, интерпретационной модели, используя принципы детальности, последовательности рассуждения.

Лингвистические компетенции – это владение информацией о системе иностранного языка на всех уровнях: фонетическом, лексическом, морфологическом, грамматическом, словообразовательном, синтаксическом и стилистическом. Для повышения лингвистического уровня учителя иностранного языка, на наш взгляд, необходимо использовать упражнения на актуализацию знаний, формирование умений систематизировать, обобщать материал, развивающие логику, мышление, воображение.

Лингвострановедческие компетенции мы понимаем, как комплекс страноведческих знаний, умений и навыков осуществления речевого общения в соответствии с правилами речевого и неречевого поведения. Считаем целесообразным привитие студентам интереса к лингвострановедческому материалу с помощью подбора литературных текстов и исторических тем, иноязычного фольклора, музыки, материала для работы с региональными вариантами языка.

Межкультурные коммуникативные компетенции – многочисленные знания о стране изучаемого языка, которые основываются на фоновых знаниях коренных жителей страны изучаемого языка. В рамках этого уровня, считаем целесообразным применение целого спек-

тра средств, методов, приемов и технологий обучения иностранных языков для решения межкультурных задач в обучении, среди которых важное место должны занимать активные и интерактивные методы и технологии обучения.

Таким образом, проанализировав мнения отечественных и зарубежных ученых-методистов (В.А. Адольф, Т.Н. Андреев, И.А. Бредихина, О.О. Корзун, Е.А. Савкина, Д. Хаймс, В.В. Хитушенкой др.), мы будем определять *профессиональную компетентность учителя иностранных языков*, как интегративное личностное образование, совокупность личностных и профессиональных качеств, общепрофессиональных и предметных (лексическо-семантических, лингвистических, лингвострановедческих и межкультурных коммуникативных) знаний, умений и навыков, позволяющих грамотно и продуктивно осуществлять деятельность в сфере обучения иностранному языку и непрерывного профессионально-личностного саморазвития.

Резюмируя вышесказанное, профессиональную подготовку учителя иностранного языка новой формации мы видим в переосмыслении сущности его профессиональной компетентности. Считаем, что в связи с интеграцией и глобализацией общества, основной упор должен делаться на формирование межкультурной коммуникативной компетентности у будущего учителя иностранного языка. Дальнейший научный поиск мы связываем с определением сущности и структуры межкультурной коммуникативной компетентности учителя иностранного языка, что позволит выявить эффективные методы и технологии ее формирования у студентов в процессе профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. Абдурахманова П.Д., Идрисова П.Г., Саидова Я.М. Ведущие тенденции реализации языкового образования в отечественной образовательной системе // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 4 (89). С. 280–283. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-489-280-283
2. Милованова Л.А., Караваева А.С. Мониторинг процесса подготовки учителя иностранного языка через анкетирование бакалавров педагогического направления подготовки // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 5. С. 892–899.
3. Чернышов С.В., Шамов А.Н. Проектирование современных учебно-методических комплексов по методике преподавания иностранных языков: проблемы и перспективы // Вестник педагогических наук. 2020. № 4. С. 54–66.
4. Локша О.М., Егорова А.А. Обучение преподавателей английского языка технологии разработки дополнительных учебных материалов (из опыта организации и реализации) // Педагогика, психология, общество: актуальные вопросы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Чебоксары, 29 февр. 2020 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. Чебоксары: ИД «Среда», 2020. С. 83–90.
5. Милованова Л.А. Аксиологические аспекты подготовки учителя иностранного языка к работе в средних общеобразовательных учебных заведениях // Преподаватель XXI век. 2019. № 4-1. С. 55-62. DOI: 10.31862/2073-9613-2019-4-55-62
6. Гладейчук Е.В. Подготовка преподавателей иностранного языка в Великобритании и Германии: подходы и модели // Вестник МГЛУ. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. 2021. № 1 (39). С. 15–24.
7. Мовчан Л.Г. Педагогічна підготовка вчителів іноземних мов для шкіл Швеції // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки», 2019. № 2. С. 146–152. Doi 10.31654/2663-4902-2019-PP-2-146-152

References

1. Abdurakhmanova P.D., Idrisova P.G., Saidova Ya.M. Leading trends in the implementation of language education in the russian educational system // Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya. 2021. № 4 (89). Pp. 80–283. Doi: 10.24412/1991-5497-2021-489-280-283
2. Milovanova L.A., Karavaeva A.S. Monitoring Foreign Language Teacher's Training on the Basis of Surveying Pedagogical Education Bachelors // Pedagogy. Theory and Practice. 2021. № 5. Pp. 892–899.
3. Chernyshov S.V., Shamov A.N. Designing modern educational and methodological complexes according to the methodology of teaching foreign languages: problems and prospects // Bulletin of Pedagogical sciences. 2020. № 4. Pp. 54–66.
4. Loksha O.M., Egorova A.A. Training of English language teachers on the technology of developing additional teaching materials (from the experience of organization and implementation) // Pedagogy, psychology, society: topical issues: materialy vserossiiskoi nauchno-practicheskoy konferentsii s megdunarodnim uchastiem (Cheboksary, 29 february 2020.) / Ed. G.V. Murзина [et al.] Cheboksary: Sreda, 2020. Pp. 83–90
5. Milovanova L.A. Axiological aspects of training a foreign language teacher for secondary schools // Prepodavatel XXI vek. 2019.

№ 4-1. Pp. 55–62. Doi: 10.31862/2073-9613-2019-4-55-62.

6. *Gladeichuk E.V.* Training of Foreign Language Teachers in Great Britain and Germany: Patterns and Approaches // Bulletin of MSLU. Part 2, Pedagogy, psychology, methods of teaching foreign languages. 2021. № 1 (39). Pp. 15–24.

7. *Movchan L.H.* Foreign language teachers' training in Sweden // Naukovi zapiski. Seriya «Psixologo-pedagogichni nauki»2019. № 2. Pp. 146–152. Doi 10.31654/2663-4902-2019-PP-2-146-152

ТАРАСОВА О.В.

доктор педагогических наук, профессор, директор
института педагогики и психологии, Орловский госу-
дарственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tarasova_orel@mail.ru

TARASOVA O.V.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the
Institute of Pedagogy and Psychology Orel State University
E-mail: tarasova_orel@mail.ru

**НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ
КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ И ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ В ВУЗЕ**

**RESEARCH WORK OF STUDENTS AS A BASIS FOR IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING AND EDUCATION
OF FUTURE TEACHERS AND PSYCHOLOGISTS AT THE UNIVERSITY**

Статья посвящена изложению вопроса организации научно-исследовательской работы студентов в Орловском государственном университете им. И.С. Тургенева. Представлены основные формы научно-исследовательской работы студентов в институте педагогики и психологии, указаны конкретные мероприятия, имеющие научно-исследовательскую направленность. Сделан вывод о том, что научно-исследовательская работа студентов является основой повышения качества подготовки и воспитания будущих педагогов и психологов в вузе.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, вуз, федеральные государственные образовательные стандарты, педагог, психолог, качество подготовки, воспитание, институт педагогики и психологии.

This article is devoted to the presentation of the issue of the organization of research work of students at the I.S. Turgenev Orel State University. The main forms of research work of students at the Institute of Pedagogy and Psychology are presented, specific activities with a research focus are indicated. It is concluded that the research work of students is the basis for improving the quality of training and education of future teachers and psychologists at the university.

Keywords: research work, university, federal state educational standards, teacher, psychologist, quality of training, education, institute of pedagogy and psychology.

Сегодняшние выпускники вузов – это будущее нашей страны, именно им отстаивать лидерство России в различных областях образования и промышленности. Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева стремится к последовательному преумножению уровня и качества образования. Для наших студентов мы прогнозируем перспективные направления развития, чтобы они смогли максимально быстро адаптироваться к современным условиям труда. Сегодня выступить на достойном уровне в конкурентной борьбе с университетскими центрами можно только при условии предоставления студентам высококлассных образовательных продуктов, воспитания и привлечения талантливой молодежи, подготовки почвы для их карьерного роста и развития в сотрудничестве с компетентными заказчиками.

Для достижения поставленных целей необходимо стимулировать и развивать научно-исследовательскую деятельность, которая является неотъемлемой частью образовательного процесса в вузе по всем без исключения направлениям подготовки.

В последние годы ряд учёных (Е.В. Бондаревская, С.П. Арсенова, Е.Н. Глубокова, В.И. Горювая, Е.А. Климов, А.Ю. Козырева, Т.В. Орлова, Л.С. Подымова, Л.О. Романова, Н.М. Яковлева и др.) указывают в своих работах на острую потребность развивающейся школы в педагогах, психологах нового типа, способных работать в новых социальных условиях, нетрадиционно подходить к решению различных психолого-педагогических

ситуаций, создавать уникальные авторские технологии обучения [1].

Довольно часто встречаются опытные педагоги и психологи, имеющие колоссальный опыт работы, которые занимаются профессиональными исследованиями, но они не подводят теоретическую основу под эти исследования.

Мы исходим из убеждения, что психологические и педагогические исследования есть и всегда будут генераторами развития психологической и педагогической наук.

Анализ федеральных государственных образовательных стандартов подготовки психологов и педагогов дает основание считать научно-исследовательскую работу ключевой областью профессиональной деятельности. Умение планировать, проводить и представлять результаты собственного исследования является необходимой частью подготовки будущего и психолога, и педагога. Научно-исследовательская работа выступает основой повышения качества подготовки и воспитания будущих педагогов и психологов. В настоящее время научно-исследовательская работа педагогов и психологов является обязательным нормативным средством развития будущих специалистов в педагогических и психологических областях знания.

Сегодня перед системой педагогического и психологического образования стоит целый комплекс вызовов, среди которых реализация деятельностной парадигмы (образование через деятельность и в деятельности),

формирование культуры самообразования, применение гибридных технологий образования, работа с неопределенностью, выбором, принятием решения.

Методически грамотная организация научно-исследовательской работы способствует развитию у студентов познавательной активности, творческих способностей, стремлению к получению новых знаний, культуре познавательной деятельности.

Наука развивается по пути междисциплинарности. В процессе обучения у будущих педагогов и психологов формирование готовности к исследовательской деятельности, овладение методами научного исследования в изучаемой предметной области должно осуществляться системно и обязательно носить междисциплинарный характер. Именно благодаря реализации такого рода исследований происходит синтез знания, полученного в рамках изучения отдельных учебных дисциплин.

Как правило, сегодня в вузе в целом сохраняется дисциплинарная организация учебного процесса, но все чаще применяются проблемные и проектные методы исследования, обеспечивающие реализацию парадигмы целостности, в которой природа, общество и человек рассматривается как целостный живой организм. В вузе научно-исследовательская работа студентов и преподавателей выступает в этой деятельности связующим звеном.

В институте педагогики и психологии Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева преподаватели на высоком научном уровне реализуют процесс организации научно-исследовательской работы студентов, который в значительной степени согласуется с собственной научно-исследовательской деятельностью большинства преподавателей.

В процессе организации научно-исследовательской работы студентов ставится задача развития у студентов склонностей к научно-исследовательской деятельности; создания предпосылок для воспитания, формирования и самореализации творческих способностей студентов; максимальное расширения теоретического кругозора и научной эрудиции студентов; популяризации научных знаний и достижений в области педагогики и психологии.

Основной базой для организации и проведения НИРС являются кафедры института, лаборатории Арт-педагогики и арт-терапии (рук. к.п.н., доц. Е.В. Алексеенко), Психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса (рук. к.п.н., доц. С.Ю. Бубнова), Инновационных технологий комплексной реабилитации пациентов различного профиля (рук. к.п.н., доц. Т.В. Гольцова).

Научно-исследовательская работа студентов строится в соответствии с основными направлениями научных исследований структурных подразделений института педагогики и психологии. Тематика исследований многогранна и широка, включает в себя различные аспекты педагогической и психологической наук, начиная от вопросов дошкольного, начального образования в целом и заканчивая изучением особенностей обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии.

К наиболее полномасштабным относятся следующие исследования: Содержание и технологии дошкольного образования, профессиональная подготовка педагогов дошкольного образования в контексте ком-

петентностного подхода (к.п.н., доц. Бубнова С.Ю.), Совершенствование теоретической и методической подготовки по русскому языку и литературе учителя начальной и основной средней школы (д.филол.н., проф. Л.В. Алешина), Совершенствование профессиональной подготовки бакалавров и магистров – будущих учителей – при изучении дисциплин кафедры (к.п.н., доцент Шалева Л.Б.), Социально-эмоциональное развитие детей и подростков (к.псих.н., доц. И.А. Савенкова), Социально-психологические проблемы человека в современном российском обществе (к.псих.н., доц. А.Н. Рябинкина), Теории и технологическое обеспечение образовательного процесса (к.псих.н., доц. С.Н. Карякина), Формирование профессиональной компетентности педагога в сфере образования (к.п.н., доц. А.И. Ахулкова), Психолого-педагогическое сопровождение развития детей в условиях различных систем обучения и воспитания с сенсорными, речевыми, интеллектуальными, эмоциональными, двигательными, множественными нарушениями в развитии, Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья (к.п.н., доц. О.В. Макарова, к.п.н., доц. Ю.В. Ушачёва), Психолого-педагогические условия профессионально-личностного становления будущего педагога в вузе (к.псих.н., доц. О.Ф. Черниченко)

В институте реализуются общепринятые формы научно-исследовательских работ, которые готовят студенты любого вуза. Студенты выполняют следующие виды НИР: рефераты, эссе, проекты, курсовые работы, выпускные квалификационные работы. Руководство осуществляется преподавателями на высоком профессиональном уровне. Во внеурочное время выполняется подготовка тезисов на конференции, написание научных статей.

Основными формами научно-исследовательской работы студентов в институте педагогики и психологии являются:

1. Работа студенческих творческих групп, выполняющих исследования по проблемам, связанным с реализацией проектов, осуществляемых под руководством преподавателей института и работодателей (Проект «Открытые двери: адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья к обучению в вузе», «Открытые двери: интеграция детей из семей, попавших в тяжёлую жизненную ситуацию, в социум», реализуется ОРО МОО «Равные возможности» при поддержке Благотворительного фонда CSS, Проект «Мы Вместе Орёл: психологическая помощь жителям города Орла в период пандемии Covid-19», ст.пр. О.В. Цунина).

2. Индивидуальная и командная работа студентов на базе воспитательно-образовательных учреждений г. Орла и области (Региональный инновационный проект по апробации и внедрению программы социально-эмоционального обучения «Широка страна моя родная: Путешествие по России» (к.псих.н., доц. И.А. Савенкова), образовательная площадка «Эффект 3D: дефектологи, дети, деятельность» на базе «МБДОУ детский сад №17 комбинированного вида г.Орла» и Службы ранней помощи МБУ «ГОЦППМСП» (к.п.н., доц. Е.Г.Самарцева, к.п.н., доц. Н.В. Чаркина), проект «УчимЗнаем» – инновационная площадка «Проектирование и внедрение образовательной среды для детей, находящихся на длительном лечении в ме-

дицинских учреждениях» (к.п.н., доц. Т.В. Гольцова, к.п.н., доц. Е.Н. Сухоленцева).

3. Участие в научных конференциях различного уровня, в Фестивале научного творчества «Мир науки», выступление с докладами и сообщениями по материалам исследования (Международная научно-практическая конференция для студентов, молодых учёных и практических работников образования «Современные проблемы науки и образования», Международная научно-практическая конференция «Перспективы отраслевого взаимодействия в комплексной реабилитации», Всероссийская (с международным участием) научно-практическая конференция «Проблемы личности в современном обществе», Всероссийская научно-практическая конференция «Российская академия образования: фундаментальные исследования и их интеграция в современную образовательную среду, посвященную 75-летию РАО», Международная научно-практическая конференция «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии»), Межвузовская студенческая конференция «Практика внедрения технологий этнокультурной деятельности в современном образовательном пространстве», Межвузовская студенческая научно-практическая конференция «Здоровьесбережение субъектов образовательного процесса», Межвузовская студенческая веб-конференция «Инновационные процессы в дошкольном образовании», Межвузовская студенческая научно-практическая конференция «Субъектный подход к этнокультурному образованию»).

По итогам конференций и Фестиваля научного творчества «Мир науки» ежегодно публикуется сборник научных статей, подготовленных бакалаврами и магистрами под руководством научных руководителей.

4. Участие в организации работы Юношеской специализированной научно-исследовательской школы «Юный психолог» (к.псих.н., доц. И.А. Савенкова, к.псих.н., доц. Н.В. Степина).

5. Участие в предметных олимпиадах различного уровня (Всероссийская студенческая олимпиада (с международным участием) по теории и методике начального образования (к.п.н., доц. Н.Г. Шумилина), олимпиада для студентов, обучающихся по направлению подготовки Педагогическое образование, «История учительства в России» (к.п.н., доц. М.А. Фёдорова), Всероссийская студенческая олимпиада по логопедии (к.п.н., доц. А.И. Ахулкова), Всероссийская студенческая олимпиада «Я – профессионал» (ст.пр. В.Н. Кондратьева), Всероссийская студенческая олимпиада по логопедии «The BEST – Созидание и Талант. Имидж и Амплуа. Личность и профессионал» (к.п.н., доц. А.И. Ахулкова).

6. Представление итогов работы научно-исследовательской деятельности на конкурсах внутривузовского, регионального, всероссийского и международного уровней: Всероссийский и международный конкурсы научно-исследовательских работ «Наука молодых: новый взгляд на проблемы психологии и педагогики образования», Всероссийский конкурс студенческих научно-исследовательских проектов «Современные проблемы науки и образования», конкурс педагогического мастерства «Будущий учитель», Национальный чемпионат профессионального мастер-

ства «Абилимпикс» по компетенции «Психология», чемпионат «Молодые профессионалы» по компетенции «Преподавание в младших классах», конкурс научно-исследовательских работ студентов «Историко-культурное наследие региона», Международный конкурс научно-исследовательских работ студентов, обучающихся по направлению подготовки Педагогическое образование, профиль: Начальное образование «Первые шаги к профессиональному мастерству»).

При организации научной работы студентов кафедры активно сотрудничают с профильными образовательными организациями г.Орла и Орловской области. Так, кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования совместно с Муниципальным бюджетным учреждением для детей, нуждающихся в психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Городской образовательный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи города Орла» ежегодно проводит конкурс «Специальный педагог».

7. Научно-исследовательская работа, проводимая по индивидуальному плану.

Перечисленные формы организации научно-исследовательской работы студентов являются в целом традиционными, однако уровень реализации определяется уровнем профессиональной квалификации преподавателей, их стремлением к творческому осуществлению поставленной цели образования и воспитания студентов.

Переложим известное изречение о том, что «не надо воспитывать детей, они все равно будут похожи на вас» на преподавателей и студентов – занимайтесь сами научно-исследовательской работой, покажите студентам, как Вы её выполняете, привлекайте к совместной профессиональной деятельности, будьте искренне вовлечены в процесс выполнения работы, доверяйте студентам выполнение важных задач.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что в институте педагогики и психологии значительная часть исследований осуществляется с участием студентов, причем не только старших курсов и не только в рамках выполнения выпускных квалификационных работ.

Одним из ключевых профитков на сегодняшний день является реализация информационно-образовательного проекта «Цифровой информационно-образовательный ресурс сопровождения семей с детьми раннего возраста «Шаг навстречу», который в соответствии с Приказом Министерства просвещения Российской Федерации №318 от 18.12.2018 г. «О федеральных инновационных площадках» получил статус федеральной инновационной площадки. В его реализации задействованы преподаватели и студенты разных кафедр: кафедры теории и технологии дошкольного образования, кафедры психологии и педагогики, кафедры информатики. Курирует деятельность федеральной инновационной площадки Л.Н. Борисоглебская, проректор по научной и протекторно-инновационной деятельности, доктор экономических наук, кандидат технических наук, профессор.

Цель инновационного образовательного проекта – создание цифрового информационно-образовательного ресурса сопровождения семей, имеющих детей раннего возраста.

Степень инновационности создаваемого продукта

усиливает намерение его интеграции в деятельность регионального многофункционального центра в рамках оказания государственной услуги по социально-психолого-педагогическому сопровождению семей с детьми раннего возраста.

В качестве основного инновационного продукта, создаваемого в рамках проекта, выступает цифровой информационно-образовательный ресурс, состоящий из трех электронных сервисов:

- сервис по открытию домашних мини-яслей;
- сервис психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста;
- сервис повышения квалификации и профессиональной переподготовки в области психолого-педагогического сопровождения развития детей до трех лет.

В 2021 году по итогам мониторинга, проведенного по инициативе Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, федеральная инновационная площадка Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева «Цифровой информационно-образовательный ресурс сопровождения семей с детьми раннего возраста «Шаг навстречу» вошла в число эффективных моделей деятельности инновационной инфраструктуры в сфере высшего образования.

Перспективы развития проекта заключаются в создании «сквозных» цифровых платформ, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми. Эти платформы интегрированы в различные государственные структуры. Одно из направлений развития проекта связано с апробацией цифрового информационно-образовательного ресурса не только в Орловской области, но и в других регионах, создании вариативных моделей деятельности Центров психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста с учетом региональных особенностей субъектов РФ. К числу возможных перспективных направлений развития проекта можно отнести подготовку тьюторов для работы в подобных Центрах.

Основными направлениями своей дальнейшей работы считаем следующие направления:

- формирование у студентов компетенций в области разработки новых объектов исследования, межличностных коммуникаций и умения работать в команде;
- введение системы постдоков – временных

ставок для молодых учёных в российских и зарубежных ВУЗах, которая позволяет заниматься научно-исследовательской работой и получать при этом стипендию;

- расширение сотрудничества с Российской академией образования и Российской академией наук;
- повышение публикационной активности и цитируемости сотрудников университета и студентов с учётом качества публикуемого материала и уровнем печатных изданий;
- создание междисциплинарных научных коллабораций с целью развития междисциплинарных исследований, проводимых преподавателями совместно со студентами;
- создание и оснащение лабораторий в интересах стратегических партнеров;
- выявление наиболее талантливых молодых исследователей, развитие студенческой науки, деятельности студенческих объединений;
- популяризация школьного и вузовского олимпиадного движения в Российской Федерации по общеобразовательным и вузовским предметам.

Таким образом, в процессе обучения психологов и педагогов вузе одной из важнейших задач является подготовка специалистов, способных непрерывно пополнять и углублять свои знания, повышать теоретический и профессиональный уровень, творчески подходить к решению профессиональных задач. Педагог и психолог будущего должны уметь работать в разновозрастной команде, быть увлечёнными процессом познания, ответственно относиться к своему и чужому личностному потенциалу, обладать высокой предметно-методической подготовкой.

При реализации поставленной задачи ключевым выступает научно-исследовательская работа студентов как основа повышения качества подготовки и воспитания будущих педагогов и психологов в вузе.

Качество образования педагогов и психологов определяется не как набор из разных областей науки, так называемое «многознание» [2; с. 216], а как развитость разнообразных способностей системного характера, среди которых на первое место выходит способность к выполнению целостностной научно-исследовательской работы, обеспечивающей достижение необходимого уровня образованности, как показателя качества образования и воспитания.

Библиографический список

1. Гороява В.И. Подготовка учителя к исследовательской педагогической деятельности. / В.И. Гороява, С.И. Тарасова; Акад. повышения квалификации и переподгот. работников образования. М-во образования РФ. М., 2002. 127 с.
2. Яркова Т.А. Научные основы организации научно-исследовательской деятельности студентов в педагогическом вузе. // Педагогика и психология. № 3. 2013. С. 215–228.

References

1. Gorovaya V.I. Teacher preparation for research pedagogical activity. / V.I.Gorovaya, S.I. Tarasova; Akad. advanced training and retraining. education workers. Ministry of Education of the Russian Federation. М., 2002. 127 p.
2. Yarkova T.A. Scientific foundations of the organization of research activities of students at a pedagogical university. // Pedagogy and Psychology. No. 3. 2013. Pp. 215–228.

УДК 378.07:001.895

UDC 378:001.895

ТОРГАЧЕВ Д.Н.

кандидат экономических наук, доцент, кафедра автоматизированных систем управления и кибернетики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: d_torgachev@mail.ru

ТОРГАЧЕВ В.Д.

бакалавр направления подготовки 27.03.05 «Инноватика», «МИРЭА – Российский технологический университет»

E-mail: torgachevvlad@mail.ru

TORGACHEV D.N.

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department Automated Control Systems and Cybernetics, 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

К ВОПРОСУ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

ON THE ISSUE OF PROJECT MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SYSTEMS

В статье рассмотрены методические аспекты проектного управления образовательными организациями. Исследован процесс проектного управления образовательной системой высшего профессионального звена. Представлена модель зрелости проектного управления образовательной системой. Отмечена роль различных методов проектного управления в процессе развития вузов.

Ключевые слова: образовательная система, проектное управление, инновационное развитие.

The article considers the methodological aspects of project management of educational organizations. The process of project management of the educational system of higher professional level has been studied. The maturity model of the project management of the educational system is presented. The role of various methods of project management in the development of universities is noted.

Keywords: educational system, project management, innovative development .

Ключевым принципом управления образовательными системами является построение планов развития от будущего к настоящему. Важное место при этом должно отводиться анализу перспектив с целью выяснения тех тенденций, возможностей и рисков, которые способны изменить сложившуюся ситуацию. Очевидно, что проектное управление должно осуществляться в рамках общих ориентиров стратегического развития.

В рамках нашего исследования под образовательными системами подразумеваются в основном учреждения высшего профессионального образования. Современные условия развития, рост конкуренции, вынуждают университеты мгновенно реагировать и приспособляться к быстро изменяющимся условиям, диктуемым глобальными рынками образовательных услуг. Успешность вузов зависит от умений предвидеть будущее, чётко формулировать цели, миссию и ценности, соответствовать интересам своих студентов и разрабатывать стратегические принципы управления.

В настоящее время на первое место выходят те вузы, которые вовремя начали перестраивать свои внутренние организационные структуры и ориентируются на технологии проектного управления. Даже при самой современной и прогрессивной стратегии развития субъекта сферы образования, мнение о том, что структура построится сама по себе – ошибочно, поскольку любая стратегия может быть похоронена авторитарными или, наоборот, анархичными способами управления, и воз-

никновение команды при подобных стилях управления невозможно.

Проектное управление в условиях российской экономики представляет собой способ достижения стратегических целей вуза посредством осознания действий персонала, причин их успехов и неудач в образовательном процессе.

На рисунке 1 представлен процесс проектного управления образовательной системой высшего профессионального звена.

Процесс проектного управления вузом, кроме всего прочего, предполагает выполнение следующих пунктов:

1. Формирование сильной команды *сотрудников*, которые имеют во многом общее понимание целей и методов их достижения, умеют разрабатывать и определять стратегию дальнейшего развития.

2. Формирование среди *сотрудников* понимания совместной ответственности за развитие и эффективное использование *ресурсов образовательной организации*.

3. Формирование у *руководителя* стиля и методов руководства персоналом, максимально способствующих развитию мотивационного механизма. Достижение этого обеспечивается следующими мерами:

- подбор персонала с учетом необходимых требований к данной должности (профессии);
- организация обучения персонала;
- оценка и аттестация персонала;
- своевременная замена при несоответствии

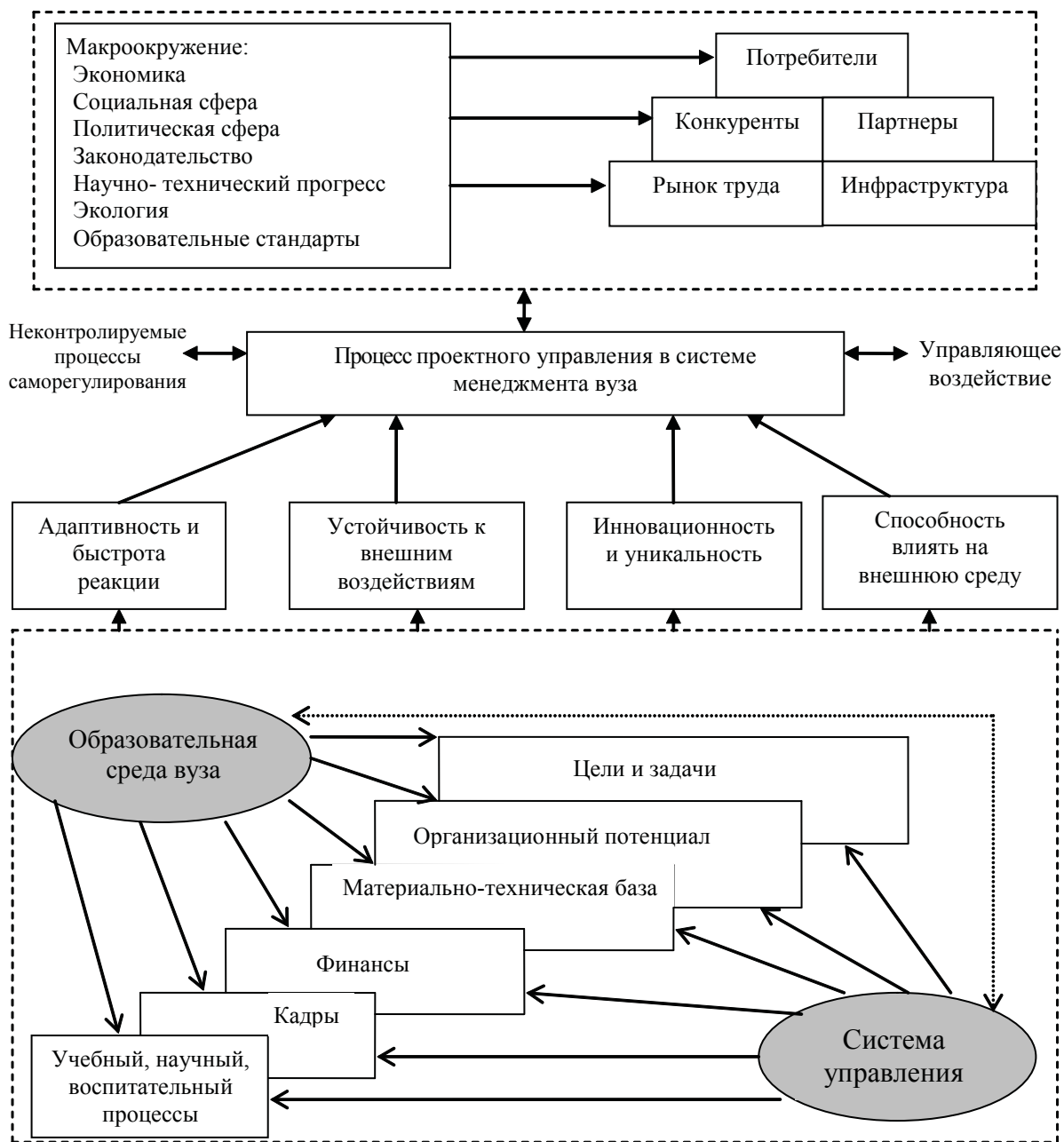


Рис. 1. Процесс проектного управления образовательной системой высшего профессионального звена.

требованиям.

4. Внедрение процесса взаимной оценки деятельности структурных подразделений с целью обеспечения согласованности их работы, улучшения результатов деятельности подразделений и образовательной организации в целом.

5. Дальнейшее развитие различных форм и методов взаимодействия с сотрудниками с целью обеспечения необходимого уровня вовлеченности и информированности персонала, в том числе:

- применение практики обсуждения с персоналом на разных уровнях решений, затрагивающих интересы коллектива;
- предоставление возможности для выражения сотрудниками своего мнения по различным проблемам образовательной системы;
- более активное и широкое применение личного общения руководителя с профессорско-

преподавательским составом и сотрудниками.

6. Развитие инновационной деятельности и инновационной среды:

- формирование инновационно восприимчивой среды в организации;
- максимальное поощрение инициативности научно-педагогических работников и сотрудников;
- внедрение творческого инновационного подхода к работе;
- повышение самостоятельности в принятии решений (с повышением уровня ответственности).

Проектная структура управления может включать в себя специалистов, принадлежащих к разным сферам организационной деятельности, но совместно работающих над решением общих проблем и достижением общих целей.

Процесс проектного управления базируется на определенных аспектах, позволяющих постоянно улуч-

шать деятельность за счет стратегических решений, принятых и реализуемых в рамках представленных направлений и учитывающих определённую тактику.

Наличие эффективной структуры проектного управления, сплочённой команды и уровень её развития являются залогом успешного развития любой образовательной системы.

Уровень зрелости системы проектного управления в вузе можно определить по модели, представленной на рисунке 2.



Рис. 2. Модель зрелости проектного управления образовательной системой.

Помимо рассмотренных аспектов, необходимо выделить также следующие принципы проектного управления **образовательной системой**:

- принцип гибкости, который определяется способностью **образовательной системы** приспособиться к изменениям внешней и внутренней среды;
- принцип централизации состоит в грамотном распределении полномочий и функций между звеньями **образовательной системы**;
- принцип специализации, который определяется распределением полномочий согласно компетентности персонала по всем уровням управления **образовательной системой**;
- принцип единства прав и полномочий и разграничения ответственности.

На основе представленных принципов, выбирают методы проектного управления **образовательной системой**:

- 1) метод структуризации целей – предполагает выработку определенной иерархической структуры **образовательной системы** и дальнейший анализ с точки зрения соответствия этой структуры целям организации;
- 2) экспертно-аналитический метод – заключается в экспертной оценке **образовательной системы** с целью изучения проблем и перспектив её развития и построения оптимальной структуры управления;

ния оптимальной структуры управления;

3) функциональный метод – заключается в формировании структуры на основе функций аппарата управления и направления деятельности **образовательной системы**;

4) экспертно-аналитический метод – заключается в экспертной оценке субъекта малого бизнеса с целью изучения проблем и перспектив его развития и построения оптимальной структуры управления.

В ходе текущей деятельности **образовательной системы** постоянно возникают барьеры, которые препятствуют своевременному и полноценному выполнению всех этапов работ. Поэтому приходится отслеживать и прогнозировать возможные негативные влияния, как внешней среды, так и внутренней.

Среди прочего для достижения ориентиров лидерства вузам важно провести мероприятия по оптимизации программ развития за счет изменения корпоративной культуры. При этом наиболее актуальным направлением является формирование инновационного типа поведения *профессорско-преподавательского состава и сотрудников*. Преимущества такого подхода заключаются в следующем: разрабатываются и внедряются в образовательное пространство новые идеи, удваивается инициативность работников, то есть организуются условия, помогающие улучшить процесс принятия решений благодаря созданию инновационного механизма межличностных отношений. Инновационная культура направляет людей к правильному восприятию применения перспективных замыслов, в том числе способствует поддержанию и реализации новшеств.

По мнению авторов, в условиях современной действительности дальнейшее функционирование **высших учебных заведений** невозможно представить без эффективной системы проектного управления, когда точкой притяжения становится достижение лидирующего положения на рынке образовательных услуг по средствам своевременного выпуска специалистов нового поколения, тем самым опережая своих конкурентов.

Таким образом, для эффективного управления вузом необходимы структуры, обеспечивающие его целостность и единство функционирования. Четко организованные и точно действующие структуры проектного управления в организациях высшего образования позволяют решить многие важные организационные проблемы, среди которых: обеспечение устойчивых отношений с нестабильной внешней средой; предоставление элементам образова необходимой и полной текущей информации, целевых установок; координация сфер деятельности отдельных структурных звеньев организации в части достижения общих целей и др.

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., Ляпина И.Р. Институциональные преобразования социальной сферы региона с учетом новых форм инновационного развития экономики // Экономика предпринимательства: теория и практика. Международная научно-практическая конференция: материалы и доклады. Орел: Издательство ООО «Научное обозрение», 2015. 196 с.
5. Управление инновационно-инвестиционной деятельностью в социальной сфере региона: теория и методология (монография) // Под общ. ред. Д.Н. Торгачева. Орел: Госуниверситет–УНПК, 2012. 160 с.

References

1. Decree of the Government of the Russian Federation dated 13.05.2021 No. 729 «On measures for the implementation of the strategic academic leadership program» Priority-2030 [https://www.minobrnauki.gov.ru/ action/priority2030/](https://www.minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/) “
 2. Education for a complex society // Report of 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 editorship of D.N. Torgachev. Orel: State University-UNPK, 2014. 160 p.
 4. *Torgachev D.N., Lyapina I.R.* Institutional transformations of the social sphere of the region taking into account new forms of innovative development of the economy//Economics of entrepreneurship: theory and practice. International Scientific and Practical Conference: materials and reports. Orel: Publishing house LLC «Scientific Review,» 2015. 196 p.
 5. Management of innovation and investment activities in the social sphere of the region: theory and methodology (monograph) // Under the general editor. D.N. Torgacheva. Orel: State University-UNPK, 2012. 160 p.
-
-

УДК 378.147:7.05

UDC 378.147:7.05

ТРОШКИНА Ю.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дизайна и art-менеджмента, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
E-mail: yu.troshkina@donnu.ru

TROSHKINA J. YU.

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Design and Art-Management, SEI HPE «Donetsk National University»
E-mail: yu.troshkina@donnu.ru

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА

AESTHETIC ORIENTATION OF PROFESSIONAL TRAINING FUTURE DESIGNER

Статья посвящена научному обоснованию необходимости эстетической направленности профессиональной подготовки будущего дизайнера. Культурно-образовательная среда в пространстве высшей школы способствует не только включению личности в ценностно-смысловой мир эстетической культуры, но и сохранению социальной целостности и личностной самореализации будущего дизайнера.

Ключевые слова: эстетическая направленность, профессиональная подготовка, будущий дизайнер, общекультурное развитие личности, профессиональное самосовершенствование.

The article is devoted to the scientific substantiation of the need for an aesthetic orientation in the professional training of a future designer. The cultural and educational environment in the space of higher education contributes not only to the inclusion of the individual in the value-semantic world of aesthetic culture, but also to the preservation of social integrity and personal self-realization of the future designer.

Keywords: aesthetic orientation, professional training, future designer, general cultural development of personality, professional self-improvement.

Активные сдвиги в инновационном развитии общества, углубление глобализационных процессов, оптимизация социально-культурной среды перевели образование и культуру в качественно новое состояние. Анализируя последние тенденции модернизации и обновления высшего образования в широком социокультурном контексте, можно констатировать тот факт, что актуальным является увеличение интереса к изучению феномена гуманизации образования, его духовной основы, роли и места в этом процессе профессионалов в сфере художественно-проектной деятельности. Учитывая это, проблема эстетической направленности профессиональной подготовки, к которой обращаются современные ученые, звучит с новой силой и актуальностью. Формирование будущего профессионала как творческой личности становится первоочередной задачей, определяющим фактором экономической и духовной жизни общества. Особенно это касается образовательных организаций художественного направления, профессиональная деятельность выпускников которых напрямую связана с формированием творческой личности.

В связи с этим все более зримой становится объективная необходимость повысить творческий потенциал будущих дизайнеров. Творческое отношение к жизни, к будущей профессиональной деятельности не может возникнуть само по себе. Именно личностная самореализация способствует приобщению к пространству эстетической культуры, смыслам и ценностям творчества. Творческие умения обучающихся обуславливают характер их социально-профессиональной адаптации в обществе.

В контексте обозначенной проблемы особое значение для нашего научного поиска приобретают

психолого-педагогические исследования, посвященные следующим ее аспектам:

- теория культуры и культурной деятельности (А.И. Арнольдов, Э.А. Баллер, Л.Н. Коган и др.);
- единство деятельностного и ценностного подходов (Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясичев);
- аспекты профессиональной деятельности будущего дизайнера и пути формирования его мировоззренческой позиции (И.И. Габор, С.Т. Погорелов, Е.В. Тяглова).

Анализ публикаций свидетельствует, что важные аспекты профессиональной деятельности в контексте эстетического развития будущего дизайнера недостаточно исследованы.

Цель статьи состоит в научном обосновании необходимости эстетической направленности профессиональной деятельности будущего дизайнера как доминанты высокого уровня его профессионализма.

Следует заметить, что научно-теоретической основой исследования избраны идеи Н. Б. Крыловой, которая акцентирует внимание на расширении диапазона ценностей образовательного процесса. Ориентированность содержания учебного плана исключительно на информационных и познавательных аспектах ограничивает творческую деятельность будущих профессионалов, понижает ее продуктивность и мобильность.

Необходимым условием социализации и самореализации личности будущего дизайнера является насыщение образовательного пространства эстетическими образами и культурными традициями. В этой связи важным ресурсом является личность преподавателя, обладающая особой духовной энергией, эстетическими ценностями и личностными качествами высокого уровня.

ня. Проблема развития эстетической культуры личности очень многогранна и исследуется в разных аспектах: философском, эстетическом, психолого-педагогическом, социологическом. Обусловленность развития культуры личности уровнем сформированности эстетического сознания подтверждают исследования А.И. Бутова, М.С. Кагана, Н.Л. Лейзерова, Б.Т. Лихачёва, М.Ф. Овсянниковой, Е.Л. Прасоловой, Б.В. Сафронова, А.Н. Семашко, Л.Н. Столовича и др. Эстетическая направленность профессиональной подготовки будущих дизайнеров является важным фактором для определения мировоззренческих позиций, творческого потенциала, системы ценностей, убеждений, вкусов, ценностно-эмоционального отношения к культурно-духовному достоянию и образу жизни.

На основе анализа научно-педагогической литературы по проблеме исследования можно утверждать, что через эстетическую направленность деятельности будущего дизайнера выражаются его целевые установки в профессиональной деятельности, формируется отношение, которое является феноменом проявления собственного «Я» в профессии. Представление о многомерности и многоаспектности личности будущего дизайнера положено в основу концепций современных исследователей, убедительно доказывающих, что его профессиональная компетентность имеет решающее значение с точки зрения эстетического преобразования и практического освоения окружающего мира, направленного на повышение ценностного значения эстетических аспектов творчества. Для успешной реализации этих задач приобретают важное значение изучение и понимание сущности развития художественного творчества будущего дизайнера. Высокий уровень профессиональной компетентности обусловлен разнообразием творческой деятельности. Поэтому можно заключить, что определенное творческое умение можно сформировать не в любой деятельности, а только в определенном ее виде, процессуальные стороны которого характеризуются наличием качественных свойств либо признаков новизны и максимальной креативности.

Учитывая современные тенденции и новые целевые установки в образовательной сфере, необходимо ориентировать будущего дизайнера на творческую самореализацию, на способность к саморазвитию, самообразованию и самовоспитанию на постоянной основе. Прежде всего, речь идет о высоком уровне профессионализма через призму систематического самосовершенствования. Подготовка будущего дизайнера предполагает определенную открытость и гибкость учебного процесса. Современному обществу крайне нужен профессионал, который имеет высокий уровень сформированности эстетической позиции, постоянно саморазвивающийся и самоактуализирующийся, способный сознательно моделировать перспективную стратегию своей профессиональной жизни.

Особенно актуальной является потребность в создании такой модели высшего образования, где будущий дизайнер, как главный субъект обучения, станет активным участником процесса развития и саморазвития. Основным признаком его профессионализма будет готовность к творческому решению профессиональных задач. Чтобы соответствовать вызовам нового времени дизайнеры должны иметь соответствующие

интеллектуальные и нравственные качества, а также навыки критической рефлексии, инструмента для решения профессиональных проблем. Организация художественно-проектной деятельности предполагает ориентированность на создание высокохудожественных продуктов дизайна. Следовательно, нужно воспринимать профессиональную подготовку будущего дизайнера не как тренировку в технике дизайн-проектирования, а как подготовку интеллектуала, способного совершенствоваться и стремиться к творческому поиску и созданию эстетических идеалов. В связи с этим можно сделать вывод, что для осмысления актуальности постановки проблемы профессионального саморазвития личности будущего дизайнера на сегодняшний день созрели необходимые предпосылки.

Эстетическая направленность образовательного процесса предполагает реализацию творческих умений каждого обучающегося. Будущему дизайнеру необходимо обладать способностью эффективно выполнять систему действий, предназначенных для преобразования действительности, для которых характерны самосовершенствование, саморазвитие творца и бесконечность творческого процесса. Адекватное решение творческих задач позволит сделать профессиональное становление устойчивым. Обучающийся приобретает качества активно действующей личности, способной к выполнению той или иной профессиональной задачи. Руководство творческим поведением будущих дизайнеров предполагает постоянное и разнообразное решение профессиональных проблем.

Творческая деятельность в сфере дизайна требует от субъекта стремления к саморазвитию и наличия у него определенной системы умений, которые можно разделить на организационные, конструктивные, содержательные. Профессиональное саморазвитие – это, по нашему определению, организация такого педагогического процесса, который пробуждает у будущего дизайнера желание найти, лично почувствовать свои внутренние силы и ресурсы. Все это создает условия для активного и успешного самовыявления; педагогически грамотно поддерживает и сопровождает этот путь к цели. Активное познание сферы профессиональных приоритетов несомненно приводит к устойчивой тенденции формирования эстетической направленности дизайнерской практики. Важную роль в этом процессе играет осознание обучающимися себя субъектами творческой деятельности. Этому способствует привлечение будущих дизайнеров к участию в образовательных выставочных проектах, в конкурсах дизайнеров, в научно-культурологических семинарах и пр.

Факторами личностного роста, способствующими профессиональному развитию будущего дизайнера, является его творческий потенциал и эстетическая позиция, как отношение и потенциальная готовность личности к профессиональному творчеству. Реализация профессионального саморазвития будущего дизайнера проявляется в глубоком осознании ценности самосовершенствования и устойчивом интересе к личностному профессиональному росту. Саморазвитие будущих дизайнеров представляет собой органическую составляющую художественного образования. Профессиональное самосовершенствование является непрерывным диалектически развивающимся процессом. Дизайнер

характеризуется индивидуальной самостоятельной формой реализации отношения к окружающему, которая обусловлена установкой на поиск нестандартных решений, высоким уровнем креативности и т.д. Именно «...эстетическая позиция, – как необходимая психологическая первооснова деятельности человека в любом виде искусства на творческом уровне, особенно если искусство является сферой профессиональной деятельности» [4, с. 29].

Таким образом, профессиональная подготовка в сфере дизайна всецело определяется такими педагогическими условиями:

- содержание учебной деятельности будущих дизайнеров базируется на актуализации эстетических и социокультурных ценностей;
- организация процесса подготовки будущего

дизайнера к профессиональной деятельности основывается на комплексности и эстетической ориентированности теоретической базы;

– реализация эстетической направленности образовательной деятельности на основе сотворчества преподавателей и обучающихся в процессе профессиональной подготовки.

Подводя итог, заметим, что в основе профессионального саморазвития будущего дизайнера лежит эстетическая позиция. «Эстетическая позиция – это интегративное качество личности, включающее в себя комплекс знаний, ценностей, профессиональных качеств личности, отражающее художественно-эстетическое отношение к миру, предполагающее высокий уровень творческой активности будущего дизайнера» [4, с. 26].

Библиографический список

1. *Иванова О. А.* Профессиональное становление студента в контексте деятельности // МНКО. 2017. №2 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-stanovlenie-studenta-v-kontekste-deyatelnosti> (дата обращения: 20.11.2020).
2. *Коробий Е. Б.* Педагогические условия формирования проектной культуры студентов-дизайнеров: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Теория и методика профессионального образования. Москва, 2015. 147 с.
3. *Крылова Н. Б.* Культурология образования. Москва : Народное образование, 2000. 272 с.
4. *Трошкина Ю.Ю.* Формирование эстетической позиции будущих бакалавров дизайна : дис....канд. пед. наук : 13.00.08 / Трошкина Юлия Юрьевна ; Донецк. нац. ун-т. Донецк, 2018. 178 с.

References

1. *Ivanova O. A.* Professional development of a student in the context of activity // MNKO. 2017. No. 2 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-stanovlenie-studenta-v-kontekste-deyatelnosti> (date of access: 11/20/2020).
 2. *Korobi E. B.* Pedagogical conditions for the formation of the project culture of design students: dis. ... cand. ped. Sciences: 13. 00. 08. – Theory and methodology of vocational education. Moscow, 2015. 147 p.
 3. *Krylova N.B.* Culturology of education. Moscow: People's Education, 2000. 272 p.
 4. *Troshkina Y.Y.* The formation of aesthetic position of the future bachelors of design: thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Troshkina Yulia Yuryevna. Donetsk, 2018. 78 p.
-

ФИРСОВА О.А.

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

E-mail: koroleva_olesya@mail.ru

ПАНТЮХИН Д.В.

студент Факультета педиатрии, стоматологии и фармации медицинского института, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: dima_pantuyhin@mail.ru

FIRSOVA O.A.

Associate Professor at the Department of Public Health, Healthcare and Hygiene, Orel State University
E-mail: koroleva_olesya@mail.ru

PANTYUKHIN D.V.

Student Faculty of Pediatrics, Dentistry and Pharmacy, Orel State University
E-mail: dima_pantuyhin@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НАСЕЛЕНИЯ В ВОПРОСАХ ВЫЗОВА
ЭКСТРЕННОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ ЧЕРЕЗ ОБУЧЕНИЕ И ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВО**

**FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE POPULATION IN MATTERS
OF EMERGENCY MEDICAL CARE THROUGH EDUCATION AND ENLIGHTENMENT**

С появлением стационарных телефонов во времена СССР каждый знал короткий номер вызова экстренных служб – пожарная охрана, милиция (времена СССР), скорая медицинская помощь однако с развитием технологий и коммуникаций появились сотовые операторы связи, мобильные телефоны, которые устанавливали свои комбинации для вызова экстренных служб. Позже появляется единый номер спасения – 112, в настоящее время экстренные службы можно вызвать через комбинации: 112, 101, 102, 103. Выяснилось, что большой процент населения не осведомлен как правильно вызвать ту или иную службу. В нашей статье мы приводим результаты социологического опроса по вопросам компетенции населения в вызове скорой помощи и результаты внедрения инноваций в просветительский процесс, а также информирование граждан о достижениях в науке доступным языком.

Ключевые слова: неотложная медицинская помощь, экстренная медицинская помощь, вызов скорой медицинской помощи, коммуникация, население.

With the advent of landline phones in the days of the USSR, everyone knew the short number for calling emergency services – fire brigade, police (times of the USSR), ambulance however, with the development of technology and communications, cellular operators appeared, mobile phones that set their own combinations to call emergency services. Later, a single rescue number appears – 112, at present, emergency services can be called through combinations: 112, 101, 102, 103. It turned out that a large percentage of the population is not aware of how to call this or that service correctly. In our article, we present the results of a sociological survey on the competence of the population in calling an ambulance and the results of introducing innovations in the educational process, as well as informing citizens about achievements in science in an accessible language.

Keywords: emergency medical care, emergency medical care, emergency call, communication, population.

Проблема недостаточной информированности граждан о правильном алгоритме действий при вызове скорой медицинской помощи в настоящее время стоит достаточно остро. Аспектов данной проблемы: низкого уровня информированности населения, недоступности различных источников информации касаются в процессе обучения студентов – медиков.

Нельзя не согласиться с тем утверждением, что оказание экстренной и неотложной медицинской помощи взрослым и детям занимает центральный раздел практической медицины. Развитие угрожающих жизни состояний обусловлено различными этиологическими факторами. Для максимального успешного оказания медицинской помощи при экстренных состояниях важна правильная организация процесса: вызов линейной бригады скорой медицинской помощи, оказание первой помощи до приезда медиков, оказание медиками помощи

на уровне до госпитального этапа и госпитализация в лечебно-профилактическое учреждение по показаниям согласно маршрутизации. Оценивая данную последовательность, важно понимать, что нужно в максимально короткие сроки действовать быстро и без промедлений, тогда повышаются шансы на положительный прогноз при дальнейшем лечении. При такой цепочке действий одним из ключевых моментов является вызов скорой помощи.

В период существования СССР, как государства, всем известный номер «неотложки» 03 не вызывал сомнений в достоверности и не давал возможностей выбора набрать, например, другой телефонный номер. У обладателей стационарных домашних телефонов проблем с вызовом скорой, как правило, не возникало. Нередки были случаи, когда кто-то из представителей семьи пострадавшего, больного мог самостоятельно

дойти до станции скорой медицинской помощи и «вызвать» скорую помощь непосредственно. При появлении сотовой связи ситуация коренным образом поменялась. Из-за развития технологий и средств коммуникации не каждый человек обладает достаточной информацией для вызова бригады скорой медицинской помощи (СМП). Для вызова бригады со стационарного телефона требовалось набрать комбинации «03», далее появились мобильные телефоны, и каждый оператор сотовой связи ввел свою комбинацию для вызова экстренной службы, три ведущих сотовых оператора России предлагали разные варианты вызова скорой помощи со своих платформ, например: 113, 103, затем был введен единый номер спасения «112» с переадресацией на нужную службу и вновь был предложен номер «103» для вызова скорой медицинской помощи. Кроме номеров «103» и «112» существуют городские номера диспетчерских центров БУЗ Орловской области «ССМП» и отделений скорой помощи в различных ЦРБ Орловской области. Это не могло не дезориентировать население, особенно, старшее поколение людей, которое, как известно, достаточно трудно привыкает ко всему новому, мало информировано об изменениях в принципе и для которых единственными источниками информации служат телевидение и радио.

По проведенному опросу среди людей возрастной категории 45–65 лет выяснилось, что, «согласно итогам комплексного наблюдения условий жизни населения, которое в 2018 году провел Росстат, каждый третий россиянин старше 15 лет, вызывавший скорую помощь, ждал ее от 21 до 40 минут. Около 10% граждан провели в ожидании медиков больше 40 минут, а 3% из них – более часа. Хуже всего дела обстоят в малых селах и крупных городах. 28% жителей деревень с населением менее 200 человек и 15% – с населением до тысячи человек не могли дожидаться приезда «скорой» от 40 минут до часа и даже более. В городах с населением от 500 тыс. до миллиона с проблемой столкнулись 23% граждан» [1].

По результатам опроса экспертов 90% вызовов были не обоснованы в связи с тем, что людям стало сложнее получить поликлиническую помощь, что привело к восприятию населением скорой помощи, как удобной бесплатной услуги. [1]

Как правило, причины вызовов делятся на экстренные: помощь, оказываемая при внезапных острых заболеваниях, состояниях, обострении хронических заболеваний, представляющих угрозу жизни и неотложные: оказываемая при внезапных острых заболеваниях, состояниях, обострении хронических заболеваний без явных признаков угрозы жизни пациента). Время прибытия скорой по закону установлено п. 7 Правил, которые утверждены приказом Минздравсоцразвития РФ № 543н от 15.05.2012 года. Так, время приезда скорой помощи к пациенту на дом ограничено 2 часам после приема вызова диспетчером скорой помощи. Кроме того, приказом Минздрава РФ № 388н от 20.06.2013 года установлено, что отделения и станции скорой помощи должны располагаться на территории района с учетом

20-минутной транспортной доступности до предполагаемого места выезда к пациенту. На настоящий момент Министерство Здравоохранения РФ комментирует закон следующим образом: 20-минутный интервал законом установлен как максимальный предел ожидания в случае необходимости экстренной медицинской помощи, а для неотложной медицинской помощи время выезда до пациента может составлять до 2-х часов [2, 6, 7]. По программе госгарантий бесплатного оказания гражданам медицинской помощи и согласно порядку оказания скорой помощи время прибытия бригад к пациенту не должно превышать 20 минут. Данный норматив подлежит исполнению только в случае экстренных вызовов. При экстренных вызовах бригады скорой помощи прибывают на вызов в кратчайшие сроки. В связи с чем очевидно, что при вызовах по неотложному поводу время ожидания увеличивается, потому что увеличивается количество вызовов с неотложным поводом [2, 6, 7].

Пандемия коронавируса внесла серьезные коррективы в систему российского здравоохранения и систему здравоохранения мира в целом. Колоссально возросла нагрузка практически на все сферы медицинской структуры, потребовался быстрый и резкий пересмотр привычных способов работы. От так называемых «некомпетентных» пациентов внутренние процессы медицины, как правило, скрыты, но оценка полученной медицинской помощи позволяет понять, насколько успешным оказался ответ медицинских служб на вызов в виде пандемии.

В начале февраля 2022 года в ходе телефонного опроса респондентам были заданы вопросы как об их личном опыте обращения в службу скорой помощи, так и об общем впечатлении от ее работы.

Опыт обращения в скорую есть у большинства: 84% респондентов сообщили, что они или кто-то из их семьи хотя бы однажды вызывал скорую (44% – в течение последнего года, 40% – ранее). Только 13% сказали, что такого опыта не имеют, еще 3% с ответом на вопрос затруднились. Респонденты оценивали работу скорой следующим образом: «отлично» и «хорошо» – 38%, «удовлетворительно» и «очень плохо» – 29%, негативные оценки при этом дают всего 4% респондентов.

Наиболее высокие оценки чаще встречаются среди относительно обеспеченных респондентов – 22% ответов «отлично», что на 12 % больше, чем в среднем по выборке, а также среди жителей Москвы – 20% ответов «отлично». [5] Очевидно, что удовлетворенность работой медиков у жителей крупных городов в том числе напрямую связана с осведомленностью их об алгоритме работы и структуре предоставляемой услуги.

На основании ретроспективного анализа статистических данных БУЗ Орловской области «Станция скорой медицинской помощи» мы получили результаты по затраченному времени прибытия к месту вызова, в 108363 случаях время прибытия к месту вызова составило до 20 минут, в 9138 случаях время прибытия составляет более 20 минут.

Время прибытия выездной бригады СМП

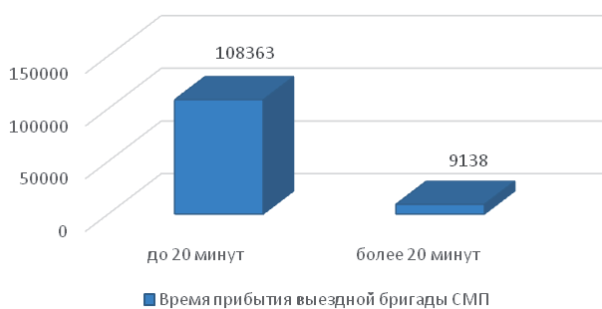


Рис. 1. Время прибытия выездной бригады СМП за 2021 г.
*По статистическим данным БУЗ Орловской области «СМП»

Вопросы оказания непосредственной скорой медицинской помощи обсуждаются со студентами на таких дисциплинах, как факультетская и госпитальная терапия, и факультетская и госпитальная терапия, а также на выделенных дисциплинах по неотложным состояниям в определенном медицинском профиле (кардиология, неврология, неонатология, педиатрия, эндокринология).

Правовые аспекты здравоохранения изучаются на основах организации здравоохранения, общественного здоровья и экономики в здравоохранении, а также на актуальных вопросах здравоохранения. Студенты-медики изучают не только нормативно-правовую базу, но и вполне могут применить ее относительно своего региона в рамках практической подготовки. Для этого предназначен курс по Региональному здравоохранению.

Вопросам этичности взаимоотношений врача и пациента, врача и коллег посвящен в медицинском вузе курс «Биоэтики».

Однако, как показывает практика, вопросы формирования коммуникативной компетентности пока остаются непроработанными. Этому есть несколько причин:

- большим объемом методической работы у преподавателей;
- высокая плотность учебного процесса у студентов;
- высокая вовлеченность студентов-медиков в практическую деятельность с младших курсов, что делает для них необязательным взгляд на данную проблему со стороны пациентов.

Принимая во внимание все вышесказанное, предлагается развивать просветительский блок параллельно с образовательным. На выбранных дискуссионных площадках у студентов – будущих врачей будет возможность применять полученные на дисциплинах знания в теоретической плоскости в вопросах информирования населения региона, а у жителей отдельно взятого населенного пункта будет возможность обратной связи с

представителями медицинского звена.

Предлагается уделять отдельное внимание вопросам информированности населения и достоверности источников информации в аспекте скорой медицинской помощи. Например, известно, что вызов номера 112 занимает более длительное время по причине того, что это номер единого диспетчерского центра, откуда затем вызов переключают на нужную службу. В свою очередь вызов по номеру 103 является единственным номером для дозвона в региональный оперативно-диспетчерский центр станции скорой медицинской помощи и максимально быстрой передачи вызова выездной бригаде при необходимости [3, 4]. Диспетчеры, принимающие вызовы, имеют медицинское образование. На основании этого они могут оказать в том числе и психологическую помощь по телефону, рассказать алгоритм оказания доврачебной первой помощи и отправить бригаду СМП к пациенту [2].

При таком разнообразии выбора способа вызова такой необходимой скорой медицинской помощи становится очевидно, что целесообразно проводить тематические лекции беседы с населением разных возрастов, в первую очередь – среднего возраста через Всероссийские просветительские площадки и ведущих операторов просвещения в регионах, например, общество «Знание». Российское общество «Знание» – это общественная некоммерческая организация, осуществляющая просветительскую работу в регионах, формирование интеллектуального контента, организацию и проведение бесплатных лекций, а также разнообразных мероприятий в сфере воспитания, социальной поддержки и социальной защиты обучающихся и воспитанников образовательных учреждений и людей пожилого возраста. Сегодня это организация, объединяющая десятки тысяч представителей российской интеллигенции. Региональные отделения Общества «Знание» действуют в 85 субъектах Российской Федерации – республиках, краях и областях, в том числе и в Орловской области на базе ОГУ им. И.С. Тургенева. Основными целями Общества среди прочих являются: популяризация науки, внедрение инноваций в просветительский процесс; информирование граждан о достижениях в науке доступным языком; способствование адаптации людей пожилого возраста к современному информационному миру. Использовать разные каналы связи, учитывая различные возрастные категории населения, нуждающегося в медицинской помощи и доводя тонкие нюансы деятельности скорой медицинской помощи до широких слоев населения. Также в рамках обучения студентов-медиков преподавателям необходимо акцентировать аспекты данной проблемы в рамках предметов «Актуальные проблемы здравоохранения» и «Биоэтика».

Библиографический список

1. Алексеева М. Кадровый дефицит на «скорой»: медики не выдерживают нагрузок (11.2021 г.) – [Электронный ресурс] URL: <https://medrussia.org/31534-kazhdiy-desyatyy-rossiyanin/>
2. Верткин А.Л., Свешников К.А. Руководство по скорой медицинской помощи / Врач высшей категории. Эксмо: Москва 2021. 560 с.
3. Гегерь Э.В. Актуальные вопросы совершенствования управления здравоохранением с использованием информационных технологий // Фундаментальные исследования. 2017. № 3. С. 30–34.
4. Губайдуллина А.Р. Организация взаимодействия органов государственной власти в управлении здравоохранением: основные проблемы / А.Р. Губайдуллина // Наука через призму времени. 2018. № 1 (10). С. 221–224.

5. *Закутина Е.* Работа скорой медицинской помощи в условиях пандемии. К-ЗОНД (03.2021 г.) – [Электронный ресурс] URL: <https://covid19.fom.ru/post/rabota-skoroj-medicinskoj-pomoshi-v-usloviyah-pandemii>
6. *Медик В.А.* Учебник: Общественное здоровье и здравоохранение. ГЭОТАР-Медиа: Москва, 2018. 656 с.
7. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 15 мая 2012 г. N 543н “Об утверждении Положения об организации оказания первичной медико-санитарной помощи взрослому населению” (с изменениями и дополнениями) / [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/70195856/>

References

1. *Alekseeva M.* Personnel shortage in the ambulance: doctors cannot withstand the loads (11.2021) – [Electronic resource] URL: <https://medrussia.org/31534-kazhdiy-desyatiy-rossiyanin/>
 2. *Vertkin A.L., Sveshnikov K.A.* Guide to emergency medical care / Doctor of the highest category. Eksmo: Moscow 2021. 560 p.
 3. *Geger E.V.* Topical issues of improving healthcare management using information technology / E.V. Geger // Fundamental research. 2017. No. 3. Pp. 30–34.
 4. *Gubaidullina A.R.* Organization of interaction between public authorities in healthcare management: main problems / A.R. Gubaidullina // Science through the prism of time. 2018. No. 1 (10). Pp. 221–224.
 5. *Zakutina E.* The work of emergency medical care in a pandemic. К-ZOND (03.2021) – [Electronic resource] URL: <https://covid-19.fom.ru/post/rabota-skoroj-medicinskoj-pomoshi-v-usloviyah-pandemii>
 6. *Medic V.A.* Textbook: Public health and health care. GEOTAR-Media: Moscow, 2018. 656 p.
 7. Order of the Ministry of Health and Social Development of the Russian Federation of May 15, 2012 N 543n “On approval of the Regulations on the organization of primary health care for the adult population” (with amendments and additions) / [Electronic resource] URL: <https://base.garant.ru/70195856/>
-

ХВОРОСТОВ Д.А.

доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой дизайна, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: aqua_storm@mail.ru

МАРТЫНОВА Н.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Декоративно-прикладное искусство, дизайн и этнокультура» Педагогического института Тихоокеанского государственного университета

E-mail: natalmart@mail.ru

СЛИПЕЦКАЯ Д.Р.

бакалавр направления «Педагогическое образование», Тихоокеанского государственного университета

E-mail: natalmart@mail.ru

KHVOROSTOV D.A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of RAO, Head of the Department of Design, Orel State University

E-mail: aqua_storm@mail.ru

MARTYNOVA N.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Decorative and Applied Arts, Design and Ethnoculture Pedagogical Institute of the Pacific State University

E-mail: natalmart@mail.ru

SLIPETSKAYA D.R.

Bachelor of Pedagogical Education, Pacific State University

E-mail: natalmart@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ПОДГОТОВКА ВЫСОКОМОТИВИРОВАННОЙ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ МОЛОДЕЖИ ПО МЕТОДОЛОГИИ И ТЕХНОЛОГИИ МНОГОСЛОЙНОЙ АКВАРЕЛИ ХУДОЖНИКА С.Н. АНДРИЯКИ

ARTISTIC TRAINING OF HIGHLY MOTIVATED YOUNG PEOPLE IN THE VISUAL ARTS ON THE METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF MULTILAYER WATERCOLOR BY ARTIST S.N. ANDRIYAKI

В статье рассматриваются особенности методики обучения многослойной акварельной живописи, созданной Народным художником РФ, ректором Академии акварели и изящных искусств (г. Москва) С.Н. Андриякой. На примере обучения натурному портрету раскрываются некоторые нюансы письма, а также последовательность перехода из одного этапа обучения в другой. Описывается опыт работы в системе дополнительного образования на краевой профильной творческой смене «Пленэр», где данная методика была апробирована студентом-наставником 3 курса Дианой Слипецкой, посредством системы мастер-классов на профиле «Основы многослойной акварельной живописи» (КДЦ «Созвездие», г. Хабаровск). Дается оценка результатов и примеры работ учащихся. В заключении делается вывод о важности трансляции полученных знаний на специфику малой родины – Хабаровского края, умения видеть его красоту и уникальность среди субъектов РФ, выполняя композиционные сюжеты в технике многослойной акварели.

Ключевые слова: обучение портретной живописи, методика обучения, техника многослойной акварельной живописи.

The article examines the peculiarities of the training methodology for multilayer watercolor painting created by the People's Artist of the Russian Federation, rector of the Academy of Watercolors and Fine Arts (Moscow) S. N. Andriyaka. Using the example of teaching a natural portrait, some nuances of writing are revealed, as well as the sequence of transition from one stage of training to another. It describes the experience of working in the system of additional education at the regional profile creative shift "Plein Air," where this technique was tested by the 3rd year student-mentor Diana Slipetskaya, through the system of master classes on the profile "Fundamentals of multilayer watercolor painting" (CDC "Constellation," Khabarovsk). An assessment of the results and examples of the students' work are given. The conclusion concludes that it is important to translate the acquired knowledge to the specifics of the small homeland - the Khabarovsk Territory, the ability to see its beauty and uniqueness among the subjects of the Russian Federation, performing stories in the technique of multilayer watercolor.

Keywords: training of portraiture, training methodology, technique of multilayer watercolor painting.

Введение. Многослойная акварель как техника живописи известна давно, благодаря творческому наследию английских и французских мастеров XVIII – XIX вв. и работам русских художников П. Чистякова, К. Брюллова, И. Репина, М. Врубеля, И. Левитана. Они писали краткосрочные и длительные этюды в этой технике. На некоторое время она была незаслуженно забыта, но сегодня, как акварель в целом, набирает популярность благодаря широте своих возможностей. Картины в технике многослойной акварельной живо-

писи выглядят подобно живописному полотну в технике масляной живописи. Классическая акварель схожа с масляной живописью, но отличие одного от другого в том, что роль белил в акварели выполняет свет поверхности листа. В работе многослойной акварелью уже на первых этапах важно различие света и тени с любой точки просмотра – одно из основных правил живописи – контраст света и тени; тончайшие переливы полутонов и сочетание местами однослойной и многослойной живописи. Очень часто эту гармонию можно

наблюдать в пейзажах и некоторых сюжетах в помещении: тонкая цветовая растяжка неба в одно касание, или тональная – пламени свечи, и дальше – многослойно прописанный фон или детали рельефа. В этом раскрывается мастерство художника, как и в касаниях предметов к плоскостям; иногда их нужно смягчить, виртуозно написав по «сырому», либо размыть края, иногда – сделать резкими, не «затереть», например, глубокие падающие тени, освещённые солнцем заснеженные пики гор на фоне утреннего неба и т.д. Кроме того, что художник должен уметь пользоваться ресурсами, подаренными ему действительностью, обладать хорошей памятью и быть внимательным, тактичным по отношению к своей работе, он должен знать особенности той техники, в которой работает. Для многослойной акварели необходима хлопковая бумага (100%) плотностью 300 г/м². Бумага меньшей плотности может не выдержать количества наносимых слоёв краски. Используется художественная акварель, предпочтительно «Ленинград» или «Белые ночи». Из всего количества цветов, мастера многослойной акварели традиционно пишут всего шесть-восемью из всего набора, но известны и мастера, которые пишут всего тремя красками. Например, для написания многих зимних пейзажей, особенно пасмурных и вечерних состояний, могут понадобиться только кадмий жёлтый, алая и ультрамарин. Для живописи акварелью рекомендуются колонковые кисти разных размеров в зависимости от формата работы, они мягкие и долговечные.

Чтобы работа в этой технике была написана грамотно, существуют правила, которым необходимо обучать в процессе работы с натурой:

1. Живопись ведётся чаще по сухой поверхности бумаги, послойно, от «частного к общему». Это значит, что вначале всецело прописывается передний план, предметы, которые ничем не перекрыты, обычно в 2-3 слоя, затем средний и дальний планы, фон. Так художник как бы вписывает изображаемое в окружающую среду, постепенно разграничивая пространство.

2. Чем дальше от глаза зрителя изображаемое, тем большее количество лессировочных слоёв приходится ему накладывать. Каждый следующий слой в многослойной акварели темнее и теплее предыдущего.

3. Нельзя накладывать холодные цвета поверх тёплых, иначе получится «грязь».

4. Никаких материалов, кроме акварельных красок, обычно художник-акварелист не использует.

5. Используется палитра из плотной акварельной бумаги, которая позволяет впитать лишнюю воду и увидеть цвет приблизительно таким, каким он будет на картине.

Сегодня обучение технике многослойной акварели процветает в Школе акварели [4] и в Академии акварели и изящных искусств [3] в Москве, а также на профильных программах «многослойная акварельная живопись» в ОЦ «Сириус» города Сочи. Народный художник Сергей Николаевич Андрияка, а также профессиональный коллектив педагогов по крупицам возрождает величие и красоту этой удивительной техники. Ученики Школы и Академии достигают вершин, прославляя Искусство.

Искусство напрямую коррелирует с духовным участием, его нужно прожить в *со-единении* с мастером.

Обучение изобразительному искусству – это передача сокровенных знаний от учителя к ученику, когда последний следит за процессом создания картины, изделия, и где существует меньший риск упущения разного рода нюансов. Особенность обучения художественному делу – это система мастерских, построенных по принципу наглядности обучения, когда ученик и педагог параллельно выполняют одно учебное задание с натуры. Это можно назвать и системой «Мастер – ученик» или системой мастер-классов, где обучающийся получает знания, напрямую контактируя с педагогом, а педагог нисходит до уровня ученика, чтобы затем вместе с ним подняться до уровня мастера [1, с. 4]. Нахождение ученика в учебной аудитории способствует его большей концентрации, фокусировке на объяснении учителя, на стремлении открыть и усвоить новое. Ориентир для ученика – личный пример педагога, формирование художественной дисциплины, глубокий и всесторонний контакт с натурой, с учителем во взаимодействии «человек-человек». Это фундаментальный принцип, на котором строится методика обучения в Академии и Школе акварели Сергея Николаевича Андрияки. Учитель, должен не только суметь объяснить, но и показать, как нужно, от начала до конца, поднимаясь вместе с учащимся к созданию художественного произведения. Каждая работа, которую пишет ученик, должна быть завершена логически, иначе нельзя приступать к следующей. Работоспособность, дисциплина и мотивированность учащихся удивляет, ведь перед ними стоят большие задачи, например – представить на просмотре после летних каникул не менее трёх сотен произведений. Особенно учитываются быстрые наброски с натуры или по памяти, при этом могут использоваться те же наброски, натурные, «из головы», на которых предварительно обозначен тон и подписаны цвета для дальнейшей работы – своеобразный визуальный конспект художника. Это очень удобно, например, в работе на пленэрах, когда погода не позволяет написать акварельную работу, тогда делаются зарисовки, а живопись ведётся уже в студии.

Нередко ученики, приходя 10 – 12-летними в стены московской Школы акварели в Гороховском переулке, сдавая вступительный экзамен, по достижении совершеннолетия поступают в Академию, в стены красивого здания в стиле неоклассицизма на улице Академика Варги, потом, после обучения, остаются преподавать в ней же. Это настоящая кузница педагогических кадров, истинных художников, прекрасный пример системы непрерывного образования: школа – дополнительное образование – колледж – среднее образование, вуз – повышение квалификации. Это и строгий профессиональный отбор, когда ребёнок, потенциальный ученик Школы, не может не иметь художественных способностей, чтобы успешно сдать вступительное испытание в виде пусть и простейшего, натюрморта. Когда абитуриент должен показать совершенство не только в профильном экзамене, например, в колористическом натюрморте или в портрете с руками, композиции на заданную тему, но и свою грамотность, владение письменной речью, продемонстрировав свои умения на внутренних экзаменах по литературе и русскому языку. Родители нацеленные на профессиональное развитие ребёнка именно в стенах этих учреждений, пользуют-

ся системой подготовительных занятий в группах для детей от 6 лет, пройти отбор на отделение предпрофессионального обучения, как допуск к вступительным испытаниям в Академии и пр.

Обучение в Академии длится шесть лет. За это время студенты узнают не только секреты многослойной акварели, но и традиции русской академической школы: масляную живопись, рисунок, книжную графику, роспись керамики, ювелирное и гончарное дело, витражное искусство «фьюзинг» и «тиффани», офорт, миниатюру, римскую и флорентийскую мозаику, анималистику, скульптуру; выезжают на пленэрные практики и практики копирования музейных полотен. В Академии действует музейно-выставочный комплекс (МВК), находится библиотека с ценнейшими экземплярами литературы по искусству. Академия выпускает методические пособия и единственный в России научный журнал по техникам и технологиям изобразительного искусства и ДПИ – «Secreta Artis».

На четвертом курсе студенты пишут Малый диплом – историческую картину. Студенты пишут ряд подготовительных портретов, этюды, фигуры в исторических костюмах и обстановке. На старших курсах (5-6) могут проходить педагогическую практику в стенах Академии или в ОЦ «Сириус». Выпускная квалификационная работа (ВКР) предполагает создание двух произведений: одно – в технике живописи (масло, акварель), другое – по выбранному профилю из вышеперечисленных направлений, что были изучены за шесть лет. Обучение строится от простого к сложному. Работа начинается с небольших натюрмортов, только по освоении его ученик допускается к более сложным постановкам [1, с. 5]. Материальность предмета, его фактура важна для её полноценной передачи в художественном произведении, поэтому используются только «живые», натуральные предметы. Исключение геометрии в преподавании позволяет видеть природу, действительность как стихию, как живое, неповторимое единство.

Обучение в Школе и Академии акварели строится в последовательности: наброски; тональный рисунок; гризайль; «цветная» живопись. Причём рисунок и живопись включают в себя сначала выполнение сюжетов к белому фону, затем – композиции с фоном, чтобы сперва научиться изображать сам предмет, затем – проследить его взаимосвязи с пространством, окружением. Однако в некоторых моментах письмо к белому фону даётся сложнее, поскольку необходимо сразу проследить тон предмета, касания падающих теней, которые должны быть мягкими посредством плавного перехода в холодный полутон и пр. Акварельный портрет является вершиной мастерства, не освоив натюрморт и пейзаж, ученик не может приступить к нему, более того, он не напишет «цветной» портрет, пока не пройдет все вышеописанные технические ступени, от зарисовок до гризайли.

Основная часть.

Опыт обучения портретной живописи, освоенный на практике в ОЦ «Сириус», представляется юной художнице Диане Слипецкой одним из сложнейших жанров в изобразительном искусстве. По ее мнению важны

такие умения, как: обобщения плоскостей для видения формы; знание анатомических особенностей, навыки построения, гармония рациональной и чувственной составляющей – для передачи характера, внешних черт, а иногда – внутреннего мира портретируемого, что нередко выступает в выражении лица, взгляде, умение выстраивать колорит. В многослойной акварели портрет – это тончайшие переливы полутонов, слоёв, наложенных в грамотной последовательности и передающих тон, цвет и форму. Чтобы увидеть эту гармонию, необходимо работать исключительно с натуры или по памяти, наблюдать, всматриваться в лица, зарисовывать и, конечно, общаться, знакомиться со своей натурой для большей выразительности работы, для создания маленькой истории, которая в дальнейшем, возможно, послужит материалом для портретных и тематических композиций. Профессиональный портрет в технике многослойной акварели отличает светоносность при многослойном письме, отсутствие черных, глухих пятен, теней, свежесть живописи и ясность форм. Это одно из сложнейших направлений, к постижению которого, как уже стало известным, готовятся долго и тщательно.

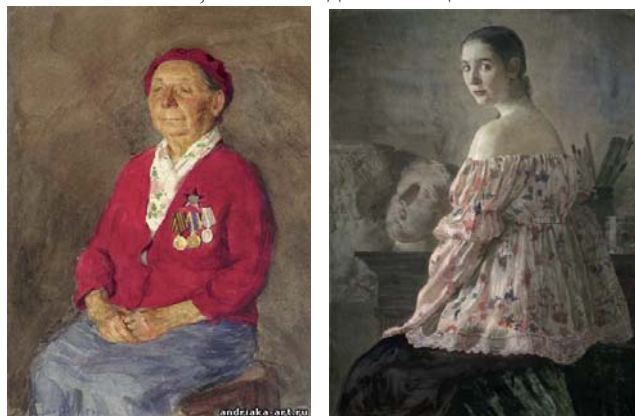


Рис. 1. Портреты в технике многослойной акварели С.Н. Андрияки (слева) и Н.В. Беседновой (справа).

Всё начинается с набросков, и в методике С.Н. Андрияки, и в обучении акварельному портрету по ней. На пятой краевой профильной смене «Пленэр» в Краевом детском центре «Созвездие» (г. Хабаровск), на профиле «Основы многослойной акварельной живописи» были поставлены следующие задачи: в период обучения освоить натурный портрет при дневном свете средствами набросков, тонального рисунка, гризайли и «цветной» живописи. Натурой для учащихся в возрасте 12–16 лет стали участники нанайского фольклорного ансамбля «Яло» («Словами предков») из с. Найхин Хабаровского края, а также мастерицы народных амурских промыслов из различных населённых пунктов Хабаровского края, в т.ч. из отдалённых сёл. Первым заданием для учащихся было создание набросков карандашом или мягким графическим материалом (10–15 мин.). В течение занятия (3 ч.) им необходимо было сделать по 3–4 наброска каждой из трёх натур в различных ракурсах. Средствами выразительной линии и лёгкой штриховки у учащихся формируется понимание особенностей природы, форм и характера портретируемого.



Рис. 2. Выполнение учебных заданий на профиле «Основы многослойной акварели», смена «Пленэр», велось по системе наглядного обучения «Мастер – ученик». Работа в классе портрета (смена «Пленэр», КДЦ «Созвездие»).



Рис. 3. Учащиеся с выполненными первыми работами на мастер-классе Дианы Слипецкой. Набросок с натуры с участницы ансамбля «Яло», тональный рисунок (30×42, бумага, пастель, 2022), выполненные учителем.



Рис. 4. Диана Слипецкая. Начальный этап выполнения гризайли. Учащиеся мастер-классов выполняют самостоятельно портреты в технике гризайли.

Далее учащиеся приступили к тональному рисунку по сделанным наброскам. Задание выполняли на формате А3 с помощью простых карандашей разной мягкости: HB, B, 3B, 8B. Твёрдыми карандашами намечали контур рисунка и прорабатывали тональные переходы на свету, более мягкими работали в тенях и создавали глубокие контрасты. С помощью штриховки и тушевки дети учились передавать тональные отношения и отношения светотени. Завершив тональный рисунок, учащиеся приступили к гризайли. Под гризайлью понимается одноцветная живопись, часто землистых, тёмно-синих оттенков для полноценной передачи тоновых взаимоотношений (рис. 2 - 4). Гризайль часто применяется как подготовительный этап для масляной живописи и жи-

вописи многослойной акварельной живописи в цвете [2, с. 5]. Обычно для создания подобных работ используют различные умбры, сепии, ультрамарин в смеси с чёрной и т.д., так как эти краски имеют наибольший диапазон тона, яркая же краска затрудняет его восприятие.

Для художников, планирующих перейти от монохромной живописи к многоцветной, метод ведения акварельного портрета в гризайли должен быть схожим с полихромной акварелью. Сначала выполняется подкладка – самый светлый тон, затем – проработка теней, чтобы избежать перегрузки световых частей портрета, после – работа над полутонами, в том числе на световых частях, уточнение форм, работа над многослойным фоном, уточнение и сглаживание касаний, выделение глу-

боких контрастов. В портрете это часто тени ноздрей, уголков глаз, губ. (рис.4) В завершении работы нужно проверить, подчинены ли все детали главному свету – самому светлому месту. Например, при направленном слева диагональном дневном свете таковой будет округлость лба, нос, часть щёк, соответственно, необходимо гасить света, находящиеся вокруг этих главных. Технике гризайли учит видеть тон, не отвлекаясь на цвет, регулировать его степень, плотность накладываемых слоёв, что немаловажно для полихромной акварельной живописи. Некоторые преподаватели просят учащихся по завершении многоцветной акварельной работы сфотографировать её и наложить на фото чёрно-белый фильтр, что поможет убедиться в правильности тоновых отношений в работе. По освоении гризайли дети приступили к «цветной» живописи. Основное требование – ограниченная палитра красок, что позволяет почувствовать гармонию цвета, освоить богатство смесей и возможности каждой краски. Была поставлена задача – живопись портрета по плечи и с руками при дневном свете. Это состояние наиболее часто используется, поскольку тогда можно увидеть многообразие оттенков и полутонов. Так как действие происходит в помещении, свет будет холодным, а тени – тёплыми. Дневной свет – отражение голубого неба, потому всё, на что он падает, будет иметь холодный оттенок. Тени противоположны свету, потому они тёплые. Между светом и тенью находится полутон, в живописи – гармоничный переход от света к тени, и он будет холодным, как и свет. Важно, чтобы образы оставались живыми, несмотря на холодность света. Живопись ведём от частного к общему, от образа к фону, первым этапом делаем холодную кобальтовую подкладку для лица и рук. По высыхании первого слоя смесью охры, лимонной и карминовой задаём тон кожи и полутона, местами добавляя кобальт, карминовую (в румянце, на кончике носа, губах, подбородке, фалангах пальцев). Чёрные оттенки волос, глаз получаем смесями кобальта, умбры, охры, местами с добавлениями карминовой. Розовые губы натуры пишем карминовой, алой, охрой. В тон кожи в местах теней кое-где можно добавить лимонной. Орнамент на налобной повязке *гидо* пишем «чистыми» цветами, без подкладок, чтобы передать яркость современного нанайского костюма, какими отличались участники ансамбля «Яло». Используем изумрудную в смеси с голубой, лимонной, алую, золотистую. Тени на чёрной повязке и волосах будут охристыми, местами с добавлением алой, полутона будут обозначены кобальтом, карминовой. Лицо на белом листе может показаться тёмным, но всё изменится при написании фона.

Важно, чтобы уже на этом этапе формировался ху-

дожественный образ, свежая живопись, одно из важнейших качеств которой – различие света и тени с любого ракурса просмотра. Далее, двигаясь от элементов орнамента, одежды, постепенно переходим к фону. Для учебных портретов желательно использовать однотонный фон. Таковой пишется на основе подкладок из дополнительных цветов, которое позволит «увести» изображаемое назад. Так, охристые драпировки пишутся по кобальтовым подкладкам, синие – по лимонно-жёлтым, алые – по изумрудно-зелёным и т.д.

В завершении портрета в полихромной многослойной акварели расставляются акценты, уточняются контрасты и, аналогично гризайли, подчёркивается главный свет. Важно выделить наиболее тёмные места – ноздри, уголки глаз, а также – полутона рук, при необходимости – рефлексы, глубокие тени, некоторые складки костюма.

Заключение

Работа с учащимися на пленэре велась по системе наглядного обучения «Мастер – ученик», где основополагающим является личный пример педагога-художника, в результате чего они лучше усваивают тонкости работы. Учитывая, что на смене многие ученики впервые столкнулись с жанром портрета как таковым, полученные результаты благодаря данной методике можно назвать удачными. В своей педагогической деятельности мы придерживались основного принципа методики Сергея Николаевича Андрияки: «Не завершив задание, нельзя приступать к следующему». Этот принцип учит дисциплине, тактичности, уважению к своей работе. Благодаря выстроенной системе обучения выпускники Школы и Академии акварели отличаются высоким уровнем живописного мастерства и всесторонней художественной компетентностью. Мы считаем, что этот опыт важно транслировать в регионах Дальнего Востока. Безусловно то, что повторить успех Мастера является трудной задачей в силу многих факторов, но можно использовать его в педагогической деятельности, чтобы вырастить настоящих художников, привить им любовь к прекрасному, к акварели, выявить одарённых среди высокомотивированных детей, поскольку по причине географической удалённости мы не имеем подобного. Однако мы имеем собственную этнокультурную специфику, уникальную природу, и это можно изобразить, используя полученные знания. Многослойная акварель – это не только техника, это – художники, которые вдохновляются своей родной землёй, её красотой и традициями. Возможно, когда-нибудь, силами неравнодушных людей, в Хабаровске, на Дальнем Востоке расцветёт чудо классической акварели, такой, какой её видят в сердце нашей страны [5], [6].



Рис.5. Диана Слипецкая. Портретные композиции, выполненные в рамках творческой смены «Пленэр». Слева: Дарья, участница нанайского ансамбля «Яло», 30×42, бумага, акварель, 2022. Посередине: «Хранители традиций», портреты мастериц. 38×50, бумага, акварель, 2022. Справа: Слепцова Л. В., мастерица из Охотского р-на Хабаровского края, 38×50, бумага, акварель, 2022.

Библиографический список

1. Акварельная живопись: учебное пособие. Часть 1. Начальный рисунок. М.: Московская государственная специализированная Школа акварели Сергея Андрияки с музейно-выставочным комплексом, 2014. С. 4–5.
2. Андрияка С.Н. Акварельный пейзаж : учебно-методическое пособие. Часть II. Москва : Академия акварели и изящных искусств Сергея Андрияки, 2019. 88 с.
3. Академия акварели и изящных искусств С. Н. Андрияки. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://academy-andriaka.ru/> Дата обращения: 24.07.2022
4. Московская государственная специализированная Школа акварели Сергея Андрияки с музейно-выставочным комплексом <https://school.aaii.ru/>
5. Хворостов А.С., Хворостов Д.А. Методология и технология профессионального образования в изобразительном искусстве и дизайне // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. №2 (95). С. 325–328.
6. Хворостов Д.А., Горбунова Г.А., Савельев К.Н. Цифровые технологии в дизайн-образовании и обучении изобразительному искусству школьников // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. №2 (95). С. 328–333.

References

1. Watercolor painting: a textbook. Part 1. Initial drawing. Moscow: Moscow State Specialized School of Watercolors by Sergei Andriaka with a museum and exhibition complex, 2014. Pp. 4–5.
2. Andriaka S.N. Watercolor landscape : an educational and methodological guide. Part II. Moscow : Academy of Watercolors and Fine Arts of Sergei Andriaka, 2019. 88 p.
3. Academy of Watercolors and Fine Arts S. N. Andriaki. [Electronic resource] Access mode: <https://academy-andriaka.ru/> Accessed: 07/24/2022
4. The Moscow State Specialized School of Watercolors by Sergei Andriaki with a museum and exhibition complex <https://school.aaii.ru/>
5. Khvorostov A.S., Khvorostov D.A. Methodology and technology of professional education in fine arts and design // Scientific notes of the Orel State University. 2022. No. 2 (95). Pp. 325–328.
6. Khvorostov D.A., Gorbunova G.A., Saveliev K.N. Digital technologies in design education and teaching fine art to schoolchildren // Scientific notes of the Orel State University. 2022. No. 2 (95). Pp. 328–333.

ЦИРУЛЬНИКОВА Е.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и истории педагогики, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
E-mail: e_ceryl@mail.ru

ДОДОНОВ М.М.

магистрант 2 курса, факультет социального управления, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
E-mail: tanya.shvarts.98@mail.ru

TSIRULNIKOVA E.A.

Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor of the Department of Theory and History of Pedagogics, Yaroslavl State Pedagogical University Named After K.D.Ushinsky
E-mail: e_ceryl@mail.ru

DODONOV M.M.

Second Year Master's Student of the Department of Social Management, Yaroslavl State Pedagogical University Named After K.D.Ushinsky
E-mail: tanya.shvarts.98@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЧЕРЕЗ СОВМЕСТНУЮ ТВОРЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С РОДИТЕЛЯМИ

PEDAGOGICAL PREVENTION OF EMOTIONAL ILL-BEING OF TEENAGERS IN EDUCATIONAL ORGANIZATION THROUGH JOINT CREATIVE ACTIONS WITH PARENTS

В статье описаны результаты опытно-экспериментальной работы авторов: педагогическая программа по профилактике и снижению уровня эмоционального неблагополучия подростков посредством организации совместной творческой деятельности с родителями. Описаны статистически значимые взаимосвязи между эмоциональным неблагополучием подростка и стилем совладающего поведения.

Ключевые слова: Педагогическая программа профилактики неблагополучия, эмоциональное неблагополучие подростка, семейное неблагополучие, взаимоотношения подростка с родителями.

The article describes the results of the pilot testing of the authors: pedagogical program for the prevention of ill-being, emotional ill-being of a teenager, for reduction of the level of emotional ill-being of teenagers through arrangement of joint creative activities with parents. Statistically significant correlations between emotional ill-being of a teenager and coping behavior style are described.

Keyword: Pedagogical program for the prevention of ill-being, emotional ill-being of a teenager, family disadvantages, relations of a teenager with parents.

В настоящее время все более остро обозначаются педагогические проблемы, связанные с различными формами и видами неблагополучия подростков, как источника деструктивного поведения и искажения процесса его социализации. В статье представлено описание опыта разработки и реализации педагогической программы, предполагающей интеграцию различных форм совместной деятельности подростков и их родителей и направленной на профилактику и снижение уровня эмоционального неблагополучия подростков в условиях образовательной организации.

Подростковый возраст – кризисный период в жизни взрослеющего ребенка. Современная ситуация усугубляется тем, что все чаще возникают нарушения детско-родительских отношений ввиду ускорения темпа жизнедеятельности, низкой социально-психологической культуры общения, более раннего взросления подростка (С.Н. Майорова-Щеглова, С.Ю. Митрофанова, И.Э. Федоров). Нарушение детско-родительских отношений, непонимание изменяющихся потребностей растущего ребенка повышают вероятность развития эмоционального неблагополучия у подростка и, как следствие, провоцируют риск возникновения у него де-

виантного поведения, нарушение процесса социализации, позитивного развития личности.

Рассмотрев существующие подходы к определению понятия эмоциональное неблагополучие, мы предлагаем следующее определение. Эмоциональное неблагополучие представляет собой отрицательное эмоциональное состояние, вызванное внешними (отношения в семье, со сверстниками, со значимыми взрослыми) либо внутренними (внутриличностные конфликты) факторами, выражается в реакциях неадекватного эмоционального взаимодействия с окружающими людьми; преобладании отрицательных эмоций, тревожности и доминировании страхов, превышающих возрастную норму; ярко выраженной заниженной самооценке (А. В. Запорожец, А.И. Захаров, И.В. Фаустова и др.) [4].

Эмоциональное неблагополучие напрямую связано с социально-педагогической ситуацией развития ребенка (Е.М. Попова). Одной из значимых близких систем для ребенка выступает семья. Многими исследователями уже доказано, что семейное неблагополучие оказывает негативное влияние на детей (И.П. Башкатов, В.Л. Васильев, И.С. Ганишина, М.И. Еникеев, А.И. Невский). Поэтому неблагополучие семейного

* Работа подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ на НИР “Механизмы оценки и сопровождения процесса обеспечения социальной и психологической безопасности подростков в образовательной организации” (073-00109-22-02)

климата формирует различные формы неблагополучия личности ребенка. Стресс, переживаемый в таких семьях, ведет к формированию девиантного поведения [2, с. 12]. Известно, что «поведение, позволяющее субъекту с помощью осознанных действий способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией» в литературе описывается как совладающее (копинг) поведение [3, с. 149]. Нами было проведено исследование, согласно которому установлена сильная положительная связь между эмоциональным неблагополучием ребенка и таким стилем совладающего поведения как «избегание» (r -Спирмена = 0,431 при $p \leq 0,001$). Проведенное нами эмпирическое исследование позволило доказать, что с повышением эмоционального неблагополучия подростка увеличивается вероятность использования им неконструктивных способов совладания со стрессом, которые связаны с уходом от проблем. Также высокий уровень эмоционального неблагополучия подростков положительно коррелирует с высоким уровнем семейного неблагополучия, характеризующегося дисгармоничными отношениями подростка с родителями.

Основываясь на установленных выше взаимосвязях, мы предположили, что совместная творческая деятельность подростка с родителями может существенно снижать уровень эмоционального неблагополучия подростков и актуализировать конструктивные стратегии поведения и взаимоотношений.

Исходя из представленной гипотезы, нами была разработана и реализована педагогическая программа «Давайте строить мосты, а не стены», которая предполагает системный комплекс мероприятий, актуализирующих представления родителей и детей об их взаимоотношениях; расширяющий спектр их конструктивного поведенческого опыта; позволяющий увидеть социальный и эмоционально-коммуникативный ресурс их совместной активности.

В программе приняли участие подростки в возрасте 13-15 лет и их родители. Участниками программы стали 20 семей. Выборка участников программы формировалась на основе консультационных запросов родителей, обращающихся к школьному психологу, обращений и наблюдений классных руководителей, а также к участию были приглашены заинтересованные в улучшении детско-родительских отношений семьи. Базой нашего исследования выступила МОУ СШ №83 г. Ярославля. Большую часть выборки участников составили неблагополучные семьи с нарушением контакта в детско-родительских отношениях следующих типов: семьи, где один родитель с ребенком противоположного пола; семьи в разводе (в ситуации, когда один из родителей не участвует в воспитании подростка); семьи с «доминирующим родителем», подавляющим остальных членов семьи.

Перед началом реализации программы была проведена «входная диагностика» подростков и их родителей. Для исследования эмоционального неблагополучия подростков применялся опросник САН (самочувствие, активность, настроение). В целях исследования копинг-поведения подростков проводилась методика «Индикатор стратегий преодоления стресса» (Д. Амирхан), где выявлялся доминирующий копинг-стиль (решение проблемы, избегание или поиск соци-

альной поддержки). Для родителей предлагались две методики: опросник родительских установок (PARI), позволяет охарактеризовать позицию родителя по отношению к семейной роли и к личности ребенка: уровень эмоционального контакта, наличие и характер эмоциональной дистанции с ребенком, степень концентрации на личности ребенка; методика «Индикатор стратегий преодоления стресса» (Д. Амирхан), где выявлялась доминирующий копинг-стиль: решение проблемы, избегание или поиск социальной поддержки.

Разработанная нами педагогическая программа «Давайте строить мосты, а не стены» по профилактике и снижению эмоционального неблагополучия подростков через совместную творческую деятельность с родителями состояла из двух этапов и предполагала проведение комплексной педагогической работы в течение учебного года.

Первый этап программы заключался в проведении тренинговых занятий для родителей. Его реализация была интегрирована в деятельность тематических мероприятий школьного «Родительского клуба».

Цель данного этапа – осознание родителями собственных моделей поведения и формировании у них представлений о конструктивных стратегиях во взаимодействии с детьми.

Второй этап педагогической программы состоял из двух параллельно организованных блоков. Первый блок предполагал организацию совместной творческой деятельности родителей и детей. Стартом деятельности выступила ежегодная школьная «Родительская конференция», на которой родители вместе с детьми и классными руководителями в режиме стратегической проектной педагогической сессии определили и актуализировали событийную среду совместной деятельности: определили интересные значимые мероприятия, механизмы организации и «зоны организационной ответственности» всех участников.

В течение нескольких месяцев дети совместно с родителями создавали проекты для школы, которые в итоге представлялись на заключительном школьном мероприятии. Важными положениями в организации совместной работы родителей и подростков являлись: создание безопасной творческой среды, которая требовала бы применения ресурсов как со стороны детей, так и со стороны родителей; организация совместно переживаемого сотворчества детей и родителей, включение в общую деятельность; обязательное проведение заключительного мероприятия для презентации совместного проекта родителей и детей, что с одной стороны, позволяет повысить ответственность членов семьи за возложенное на них дело, а с другой, создает «позитивную стрессовую» ситуацию, которую семье предлагается пройти уже с новыми выработанными моделями и стратегиями поведения [1].

Второй блок включал проведение совместных тренинговых занятий для родителей и детей, целью которых было формирование конструктивных способов взаимодействия, способов выстраивания и налаживания контакта с членами семьи, а также психолого-педагогического сопровождения совместного творчества.

В завершение программы был проведен повторный диагностический срез. Процедура, методический ин-

струментарий и выборка испытуемых соответствовала входной диагностике.

В выборке подростков по критерию Т-Вилкоксона были установлены более высокие показатели по шкалам самочувствия ($W=120$ при $p \leq 0,001$), настроения ($W=100$ при $p \leq 0,01$) и активности ($W=113$ при $p \leq 0,01$). Кроме того, зафиксировано статистически значимое снижение использования копинга избегания ($W=-96$ при $p \leq 0,05$) и повышение использования стратегии социальной поддержки ($W=98$ при $p \leq 0,05$).

В выборке родителей значимые различия наблюдались в позиции включения оптимального эмоционального контакта в отношения с подростком ($W=106$ при $p \leq 0,01$) и снижения излишней эмоциональной дистанции с ребенком ($W=-103$ при $p \leq 0,01$). Стратегия взаимодействия родителей после прохождения программы приобрела более конструктивные формы – повысилось использование совладающего поведения, направленного на решение проблемы ($W=118$ при $p \leq 0,001$), поиск

ка социальной поддержки ($W=108$ при $p \leq 0,01$), а также снизилось использование стиля избегания при столкновении со стрессовой ситуацией ($W=-102$ при $p \leq 0,01$). Все это говорит об эффективности разработанной нами программы по профилактике и снижению эмоционального неблагополучия подростков через совместную творческую деятельность с родителями.

Подводя итог можно сказать, что разработанная и реализованная нами педагогическая программа устойчиво формирует два педагогических эффекта: с одной стороны, позволяет обогатить структуру и содержание детско-родительских отношений, с другой стороны, позволяет членам семьи осознать перспективы и ресурсы совместных социальных коммуникаций и активности. Также программа позволяет развивать конструктивные способы совладания со стрессом, сделать психологический климат семьи более положительным и тем самым снижать эмоциональное неблагополучие подростка.

Библиографический список

1. *Базанова Е.А.* Формирование социальной компетентности учащихся “группы риска” в условиях общеобразовательной организации / Е.А. Базанова, Е.А. Цирульникова // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: Материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского», Ярославль, 01–02 марта 2018 года. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2018. С. 118–121.
2. *Ганишина И.С.* Психологическое влияние неблагополучной семьи на девиантное поведение несовершеннолетних: автореф. ... дис. канд. псих. наук. Рязань, 2004. С. 22.
3. *Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения: современное состояние, проблемы и перспективы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-sovladayuschego-povedeniya-sovremennoe-sostoyanie-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 18.08.2022).
4. *Фаустова И.В.* Психолого-педагогические условия преодоления эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2011. С. 24.

References

1. *Bazanova E.A.* Formation of social competence of students of the “risk group” in the settings of a general education organization / E. A. Bazanova, E. A. Tsurulnikova // Pedagogics and psychology of modern education: theory and practice: Materials of the scientific and practical conference “Ushinsky Readings”, Yaroslavl, March 01-02, 2018. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, 2018. Pp. 118–121.
2. *Ganishina I.S.* Psychological impact of a dysfunctional family on deviant behavior of minors: author’s abstract Cand. Sc. Psychology. Ryazan, 2004. Pp. 22.
3. *Kryukova T.L.* Psychology of coping behavior: Status, challenges and opportunities // Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogics. Psychology. Socio-kinetics. 2008 №4 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-sovladayuschego-povedeniya-sovremennoe-sostoyanie-problemy-i-perspektivy> (accessed date: 18.08.2022).
4. *Faustova I.V.* Psychological and pedagogical environment for overcoming emotional ill-being of over-fives: author’s abstract Cand. Sc. Psychology. Yelets, 2011. Pp. 24.

ЧЕСТНИХИНА А.Д.

старший преподаватель кафедры общественного здоровья, здравоохранения и гигиены, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: romanova_orel@mail.ru

CHESTNIKHINA A.D.

Senior Lecturer of the Department of Public Health, Health and Hygiene, Orel State University
E-mail: romanova_orel@mail.ru

ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВРАЧА: ПОНЯТИЕ, СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ

LEGAL COMPETENCE OF A DOCTOR: CONCEPT, ESSENCE, STRUCTURE, FEATURES OF FORMATION

В данной статье рассматривается понятие «правовая компетентность врача» как педагогическая категория, ее сущность, структура, возможности формирования при обучении в вузе. Дается сопоставление понятий: правовая компетентность и правовая компетенция, компетентность и способность, компетентность и готовность.

Ключевые слова: правовая компетентность врача, компетентностный подход, компоненты правовой компетентности, правовые компетенции, критерии формирования.

This article examines the concept of «legal competence of a doctor» as a pedagogical category, its essence, structure, and possibilities of formation during university studies. A comparison of the concepts is given: legal competence and legal competence, competence and ability, competence and readiness.

Keywords: legal competence of a doctor, competence approach, components of legal competence, legal competence, criteria of formation.

Вопросы правовой компетентности врача, правовой этики, правовой культуры всегда были в центре внимания ученых. Понятие «правовая компетентность» рассматривалась с позиций права и медицины, философии и этики.

Однако формирование правовой компетентности врача начинается уже в вузе, в процессе его профессиональной подготовки как будущего специалиста.

Именно поэтому данное понятие становится в центре внимания педагогов, преподавателей высшей школы, рассматривается как педагогическая категория.

Конечно, для определения правовой компетентности с точки зрения педагогики нам важно рассмотреть правовую компетентность как частное к общему, исследуя, для начала, компетентность в целом, соотнеся данное понятие с такими терминами, как компетенция, способность, готовность.

В качестве рабочего понятия мы выбрали именно компетентность, а также компетенцию потому, что в основе современного высшего образования, в основе действующих федеральных государственных стандартов высшего образования третьего поколения, в которых содержатся требования к формированию его содержательных компонентов: компетенций лежит компетентностно-ориентированный подход.

И хотя слова «способность» и «готовность» используются в определении правовых компетенций: например, во ФГОС ВО 31.05.01 Лечебное дело поколения 3++УК-11, ОПК-1, да и другие компетенции, трактуются как способность: «УК-11. Способен формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению», «ОПК-1. Способен реализовывать моральные и правовые нормы, этические и деонтологические принципы в

профессиональной деятельности»; или, например, как способность и готовность (в стандарте поколения 3 +): ОПК-3 – «способность использовать основы экономических и правовых знаний в профессиональной деятельности», ОПК 4 – «способность и готовность реализовать этические и деонтологические принципы в профессиональной деятельности», но все-таки в качестве требований к результатам освоения программы федерального государственного стандарта называется формирование общекультурных (универсальных), общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Если говорить о сопоставлении понятий «компетентность» и «компетенция», мы все же считаем более широким понятие «компетентность».

Компетентность мы рассматриваем как профессионально-значимое интегративное качество личности, которое включает в себя и совокупность знаний, и мотивы, и ценности, и способности, и готовности личности, и ее умения и навыки в определенной области науки, общественных отношений, профессиональной сфере, и т. д.

Поэтому и правовую компетентность как проявление особенного из общего мы определяем как профессионально-значимое интегративное качество личности, которое включает в себя и совокупность правовых знаний, и мотивы личности, ее желания и стремления к изучению права, к формированию своей правовой компетентности, и правовые ценности, ее правосознание, способности и готовности личности к изучению права и правовым действиям, и ее умения и навыки в области права, ее правовое поведение, соблюдение ею норм права в своей профессиональной сфере. Мы полагаем, что составляющими правовой компетент-

ности могут быть не только правовые знания, мотивы, убеждения, и правовые поступки и действия, что в структуру правовой компетентности входят правовые компетенции, которые вбирают в себя, в том числе и правовые способности, и готовности. Компетенции (общекультурные (универсальные), общепрофессиональные и профессиональные компетенции) мы рассматриваем как содержательные компоненты правовой компетентности.

Мы рассмотрели выше в качестве примеров правовые компетенции, входящие в структуру правовой компетентности, которые определены федеральными государственными стандартами двух поколений по специальности Лечебное дело, но в нашей опытно-экспериментальной работе участвуют студенты и других медицинских специальностей, таких, как Педиатрия, Стоматология, а также ординаторы, обучающиеся по направлениям подготовки: Инфекционные болезни, Неврология, Анестезиология и реанимация, и врачи.

На наш взгляд, это позволяет выявить закономерности и наиболее оптимальные пути развития и совершенствования правовой компетентности будущего врача, независимо от его специальности, на всех этапах его профессиональной подготовки, а значит, сделать процесс формирования правовой компетентности представителей медицинских профессий максимально эффективным.

Компетентностно-ориентированный подход мы выбрали потому, что именно он лежит в основе современного высшего образования, в основе действующих федеральных государственных стандартов высшего образования третьего поколения [4].

Однако мы считаем, что для формирования всех структурных компонентов правовой компетентности необходимо учитывать и реализовывать в процессе обучения несколько взаимосвязанных методологических подходов: компетентностно-ориентированный, личностно-ориентированный, системный и технологический.

Личностно-ориентированный подход мы выбрали потому, что он основывается на учете индивидуальных особенностей обучаемых, которые рассматриваются как личности, имеющие свои характерные черты, склонности и интересы, а индивидуальные образовательные траектории мы считаем в высшем и особенно в инклюзивном образовании необходимым условием эффективного и оптимального формирования коммуникационных компетенций студентов [3].

Вслед за Слостениным В.А., Образцовым П.И., Уманом А.И., Виленским М.Я. под системным подходом мы понимаем «подход, реализующий систему организации образования, систему педагогического мышления; для управления течением любого педагогического процесса, в том числе процесса формирования правовой компетентности, внедрения любой педагогической технологии, реализуется соответствующая педагогическая система, представляющая собой системную модель образовательного процесса» [2].

Под технологическим подходом мы понимаем подход, предполагающий разработку и внедрение технологии обучения. По мнению В. П. Беспалько: «педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса» [1].

Компетентностно-ориентированный, личностно-

ориентированный, системный и технологический подходы связаны между собой, и именно использование их в комплексе позволяет обеспечить эффективное формирование всех компонентов правовой компетентности и является проявлением системного подхода. Компетентностно-ориентированный и личностно-ориентированный подходы тесно взаимосвязаны, поскольку направляясь на формирование качеств личности, основываясь на учете индивидуальных особенностей обучаемых, реализуются через индивидуальные образовательные траектории, которые мы считаем необходимым условием эффективного и оптимального формирования правовых компетенций студентов. Технологический подход отвечает за разработку и внедрение технологии обучения, при котором возможна реализация перечисленных выше подходов, достижение главной цели – формирования правовой компетентности будущего врача.

В структуре правовой компетентности мы выделяем следующие основные компоненты: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный, коммуникативный.

Мотивационный компонент характеризуется сформированностью мотивов к овладению знаниями в области медицинского права, к учебной деятельности, желанием развивать свою правовую компетентность.

Когнитивный компонент правовой компетентности будущего врача складывается из знаний в области медицинского права.

Деятельностный – из умений разрешать верно точки зрения права различные врачебные ситуации, правовое поведение обучающихся, их готовность совершать поступки, отвечающие нормам медицинского права.

Рефлексивный компонент отвечает за осознание студентами уровня развития своего правосознания, за правовую оценку своего поведения и профессиональной деятельности.

Коммуникативный компонент включает в себя и владение речевыми (коммуникативными) умениями и навыками, и умение строить общение и отношения в коллективе с коллегами, руководителями, а также с пациентами, исходя из правовых и этических норм.

Сообразно выделенным компонентам, нами выстраивается система критериев, определяющих эффективность формирования правовой компетентности.

Причем для каждого из критериев мы подбираем соответствующие методы диагностирования. Например, для определения уровня сформированности мотивационного компонента (критерия развития) правовой компетентности мы используем анкетирование в качестве основного метода и результаты написания эссе.

Чтобы определить уровень сформированности когнитивного компонента (критерия развития) правовой компетентности, мы предлагаем выполнить тест, составленный на основе вопросов по медицинскому праву и этике.

Для выявления степени развития деятельностного компонента (критерия развития) правовой компетентности студента-медика мы используем метод решения ситуативных задач, проблемных ситуаций.

Для определения уровня сформированности рефлексивного компонента (критерия развития) правовой компетентности будущего врача мы используем в каче-

стве основного метода написания эссе, однако учитываем и ответы на некоторые вопросы при анкетировании, а также результаты выполнения ситуативных задач.

Для выявления степени сформированности коммуникативного компонента (критерия развития) мы применяем метод написания эссе, а также метод наблюдения за работой студентов в группе, в команде, при прохождении ими практики.

На наш взгляд, говорить об эффективности процесса формирования правовой компетентности будущего врача можно, только если строить данный процесс на всех ступенях его профессиональной подготовки: обучение в вузе на специалитете – обучение в ординатуре – аспирантуре – повышение квалификации.

Поэтому и диагностику формирования правовой компетентности необходимо осуществлять также на всех названных ступенях подготовки и переподготовки (повышения квалификации) врача.

При реализации выбранных нами в качестве методологических основ экспериментального обучения компетентностно-ориентированного, личностно-ориентированного, системного и технологического подходов мы используем традиционные, а также активные и интерактивные методы обучения, многие из которых применяются нами и в качестве диагностических.

Например, из пассивных методов обучения на всех этапах опытно-экспериментальной работы применяется метод тестирования, из активных методов: написание эссе, решение проблемных и ситуативных задач. Кроме того, мы используем такие интерактивные методы и технологии обучения, как проведение ролевых игр,

выполнение коллективных проектов, в том числе виртуальных, организация диспутов и дискуссий.

Данные методы и технологии обучения представляют собой функциональные компоненты правовой компетентности.

Ее содержательный компонент мы реализуем через содержание преподаваемых курсов «Право» и курсам «Медицинское право», «Актуальные вопросы общественного здоровья и здравоохранения», в котором мы уделяем особенное внимание формированию правовой компетентности и профессиональной этике врача.

Правовую компетентность врача нельзя ограничивать знаниями в области только медицинского права. На наш взгляд, правовая компетентность врача должна включать в себя и общеправовые знания, и специальные знания по медицинскому праву.

Разными должны быть и содержание преподаваемых курсов по праву на различных ступенях подготовки будущего врача.

Например, для студентов, обучающимся по программе специалитета, следует предложить для изучения общую правовую дисциплину «Право» или «Правоведение» и специализированную дисциплину (по выбору) «Актуальные вопросы общественного здоровья и здравоохранения». Ординатору и аспиранту можно уже более углубленно изучить «Медицинское право», а для повышающих свою квалификацию врачей можно уже предлагать к рассмотрению для выработки правовой позиции изменения в законодательстве в области медицинского права, возможные пробелы или выявленные противоречия в сфере медицинского права.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с. – Текст: непосредственный.
2. Сластенин В.А., Образцов П.И., Уман А.И., Виленский М.Я. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие/ Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательство Юрайт, 2022. 258 с. – Текст: непосредственный.
3. Построение модели личностно-ориентированного обучения/ Под научной ред. Якиманской И.С. М.: КСП+, 2001. 128 с. – Текст: непосредственный
4. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели, 2004. URL: <http://khutorskoy.ru>. – Текст: электронный.

References

1. *Bespalko V.P.* The components of pedagogical technology. M.: Pedagogika, 1989. 192 p. – Text: direct.
2. *Slastenin V.A., Obratsov P.I., Uman A.I., Vilensky M.Ya.* Technology of professionally-oriented education in higher school: Textbook/ Edited by V.A. Slastenin. M.: Yurayt Publishing House, 2022. 258 p. – Text: direct.
3. Building a model of personality-oriented learning/ Under scientific ed. Yakimanskaya I.S. M.: KSP+, 2001. 128 p. – Text: direct
4. *Khutorskoy A.V., Khutorskaya L.N.* Competence as a didactic concept: content, structure and models, 2004. – URL: <http://khutorskoy.ru>. – Text: electronic.

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ

Гелла Тамара Николаевна (главный редактор) – доктор исторических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой всеобщей истории и регионоведения.

Пузанкова Елена Николаевна (заместитель главного научного редактора) – доктор педагогических наук, профессор, Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия», проректор по учебной работе.

Дудина Елена Федоровна (ученый секретарь редакционно-издательской коллегии) – кандидат филологических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», начальник отдела организации научных мероприятий и академического развития.

Абакумова Ольга Борисовна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры английской филологии.

Айзенштат Марина Павловна – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, сектор «История исторических знаний», Институт всеобщей истории РАН.

Александровна Анжелика Паруйровна – кандидат филологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», доцент кафедры английской филологии, начальник бюро переводов.

Антонова Мария Владимировна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой истории русской литературы XI-XIX веков.

Арзаканян Марина Цолаковна – доктор исторических наук, профессор, главный научный сотрудник, Центр истории международных отношений, Институт всеобщей истории РАН.

Беляева Ирина Анатольевна – доктор филологических наук, профессор, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» Профессор кафедры русской литературы Института гуманитарных наук.

Иванов Анатолий Евгеньевич – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт российской истории РАН.

Изотов Владимир Петрович – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой журналистики и связей с общественностью.

Калашникова Лариса Валентиновна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры английского языка.

Ковалева Татьяна Витальевна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры истории русской литературы XI-XIX веков.

Ларионова Людмила Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории языка и русского языка, Южный федеральный университет.

Львова Светлана Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией дидактики русского языка Института содержания и методов обучения Российской академии образования.

Минаков Сергей Тимофеевич – доктор исторических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева.

Михальченко Сергей Иванович – доктор исторических наук, профессор, директор НИИ фундаментальных и прикладных исследований, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского".

Михенчева Екатерина Абдул-Маджидовна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы.

Николаев Валерий Александрович – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы.

Новиков Сергей Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры живописи.

Новикова Вера Григорьевна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университета им. Н.И. Лобачевского», профессор кафедры зарубежной литературы.

Образцов Павел Иванович – доктор педагогических наук, профессор, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, академик Международной академии информатизации и академии педагогических и социальных наук.

Погосян Варужан Арамозович – доктор исторических наук, зав. отделом геноцидологии, Институт арменоведческих исследований, Ереванский государственный университет (Армения).

Ретинская Татьяна Ивановна – доктор филологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой романской филологии.

Степанова Надежда Сергеевна – доктор филологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Юго-Западный государственный университет», заведующий кафедрой русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан.

Струкова Татьяна Викторовна – доктор филологических наук, федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Академия Федеральной службы охраны «Российской Федерации», сотрудник.

Тарасова Оксана Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры математики и прикладных информационных технологий и методики обучения математике имени Н.А. Ильиной, директор института педагогики и психологии.

Хворостов Дмитрий Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой дизайна.

Черепанова Лариса Витальевна – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «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).

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

Общие правила. Статья объемом 4-15 страниц набирается в текстовом редакторе MS-Word 97–2003 *.doc (**версия MS-Word 2007*.docx, *.docm не принимается!!!**) либо RTF и называется по фамилии автора, предоставляется в редакцию в электронном виде, идентичном печатной версии, одним файлом и на бумаге формата А4. Размер шрифта 14 pt, через один интервал **без переносов**. **Пробелы и табуляция в начале абзаца недопустимы!** Параметры документа: верхнее поле – 25мм, нижнее – 25 мм, правое – 25 мм, левое – 25 мм.

К статье обязательно прилагаются: универсальная десятичная классификация (УДК), инициалы и фамилия автора (авторов), название статьи, аннотация (40-50 слов), ключевые слова (5-6 слов), библиографический список (References), не более 10-15 источников.

Вся информация предоставляется **на русском и английском языках**. Сведения об авторе (авторах): ученая степень, ученое звание, должность, кафедра, вуз, электронный адрес и контактный телефон (**без сокращений**) помещаются в начале статьи после фамилии автора (авторов). **Важно! Авторское право оформляется перечислением фамилий всех авторов через запятую.**

Формулы и специальные символы (например, греческие буквы) в статье набираются текстом (пункт меню «Вставка – Символ – Symbol»), кеглем 10 pt. Для сложных формул используется редактор формул Math-type 5.0 и ниже. Длина формулы вместе с номером не должна превышать 8 см. **Таблицы** в тексте набираются стандартными средствами MS-Word (пункт меню «Таблица – Добавить таблицу»). Таблица должна иметь заголовок и ссылку в тексте статьи. Ширина таблицы – 82 или 170 мм, шрифт в таблице – 9 pt.

Иллюстрации. Каждый рисунок должен быть представлен отдельным файлом (форматы: *.tif, *.jpg, *.pdf, *.eps, *.ai). **В MS-Word не вставлять! Рисунки и графики** должны иметь четкое изображение и быть выдержаны в 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 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и ГОСТ 7.0.5-2008. В списке все работы перечисляются по алфавитному принципу: сначала отечественные авторы (или зарубежные, опубликованные на русском языке), затем – зарубежные. При упоминании отдельных фамилий авторов в тексте им должны предшествовать инициалы (фамилии иностранных авторов при этом приводятся в оригинальной транскрипции). В тексте статьи библиографические ссылки даются арабскими цифрами в квадратных скобках. Библиографические списки должны быть переведены на английский язык.

Порядок составления списка: а) автор(ы) книги или статьи; б) название книги или статьи; в) выходные данные. При авторском коллективе до 4-х человек включительно упоминаются все авторы (с инициалами после фамилий), при больших авторских коллективах упоминаются три первых автора и добавляется «и др.» (в иностранной литературе «et al»). Если в качестве авторов книг выступают их редакторы или составители, после фамилии последнего из них в скобках следует ставить «ред.» (в иностранных ссылках «ed.»).

В библиографическом описании книги (после её названия) приводятся город (где она издана), после двоеточия – название издательства, после запятой – год издания. Если ссылка даётся на главу из книги, сначала упоминаются авторы и название главы, после точки – с заглавной буквы ставится «В кн.»: («In») и фамилия(и) автора(ов) или редактора(ов), затем название книги и её выходные данные.

В библиографическом описании статьи из журнала (после её названия) приводятся название журнала, через точку – год издания, затем после точки – номер отечественного журнала (для иностранных журналов номер тома), после заглавной буквы «С» с точкой помещаются цифры первой и последней (через тире) страниц и ставится точка.

В конце статьи обязательно должна быть надпись «статья публикуется впервые», ставится дата и подпись автора (авторов). Подпись автора сканируется, сохраняется в формате *.tif или *.jpg и вставляется в файл.

За ошибки и неточности научного и фактического характера ответственность несёт автор (авторы). Поступившие в редакцию материалы возврату не подлежат.

Статья, содержащая некачественный перевод, и/или перевод, сделанный через электронный переводчик, будет отклонена.

Редакция не осуществляет перевод.

Статьи лиц, не имеющих учёной степени, заверяются их научными руководителями и печатью организации.

Редколлегия оставляет за собой право сокращать и редактировать статьи. Статьи, оформленные не в соответствии с указанными требованиями, отклоняются без рассмотрения.

Адрес учредителя:
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел, ул. Комсомольская д. 95.
www.oreluniver.ru E-mail: info@oreluniver.ru
тел.(4862)75-13-18

Адрес редакции:
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел, ул. Комсомольская д. 95
www.oreluniver.ru E-mail: utchen-zap@oreluniver.ru

Материалы статей печатаются в авторской редакции

Право использования произведений предоставлено авторами на основании
п. 2 ст. 1286 Четвертой части Гражданского Кодекса Российской Федерации

И.о. ответственного редактора: Дудина Е.Ф.
Перевод: Александрова А.П.
Компьютерная верстка: Корявкина О.С.
Дизайн обложки: Никифоров А.В.

Подписано в печать 28.09.2022 г.
Дата выхода в свет 12.10.2022 г.
Формат 60x84/8 Объём 35,62 усл. п. л.
Тираж 1000 экз. Цена свободная. Заказ № 161

Отпечатано с готового оригинал-макета на полиграфической базе
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, г. Орел ул. Комсомольская, 95