

ISSN 1998-2720

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Орловского государственного университета

Научный журнал



ОРЛОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ имени И.С. Тургенева



Орловского государственного университета
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ



№ 4 (101)
2023

№ 4 (101)
2023

Редакционно-издательская коллегия:

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

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

Члены редколлегии:

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

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

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)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

И.о. ответственного редактора

Дудина Е.Ф. канд. филол. наук

Адрес редакции:

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

Тел.: +7 9050460601

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

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

Подписной индекс 43366

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

© Коллектив авторов, 2023

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2023

Содержание

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Абинякин Р.М. БЫВШИЕ ОФИЦЕРЫ НА ВОИНСКОМ УЧЕТЕ РККА В 1920-е гг.	7
Астрахан В.И., Майоров А.А. ЛИБЕРАЛЫ И МОЛОДЁЖЬ В НАЧАЛЕ XX В.: ИДЕАЛИЗМ, МАНИЛОВЩИНА ИЛИ «НЕ МОГУ ПОСТУПАТЬСЯ ПРИНЦИПАМИ»	13
Буляк Н.Н. ОТРАЖЕНИЕ ХОЗЯЙСТВЕННЫХ ПРОБЛЕМ В ДВОРЯНСКИХ ПРОЕКТАХ ОТМЕНЫ КРЕПОСТНОГО ПРАВА (НА МАТЕРИАЛАХ ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ)	19
Власов А.Е., Штепа А.В. ФОРМА КОНТРОЛЯ ЗА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЕЗДНОЙ ПОЛИЦИИ КАЛУЖСКОЙ ГУБЕРНИИ В 1870-е гг. (ПО МАТЕРИАЛАМ КАЛУЖСКОГО УЕЗДА)	25
Войт И.А. ПРИДНЕСТРОВСКОЕ ГЕОПОЛИТИЧЕСКОЕ ПОГРАНИЧЬЕ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX ВЕКА: ПОПЫТКИ СОВЕТСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ РЕГИОНА	30
Гелла Т.Н. БЛИЖНЕВОСТОЧНЫЙ КРИЗИС И АНГЛИЙСКИЕ ЛИБЕРАЛЫ В 90-х ГОДАХ XIX ВЕКА (ИЗ ИСТОРИИ АРМЯНСКОГО ВОПРОСА)	35
Иванов Н.С. «ВЕЛИКАЯ ВОЙНА» В УРУГВАЕ (1839–1851)	42
Карманов А.Г., Филина И.А. МЦЕНСКИЙ ПРОВИЗОР А.В. ЛИПСКИЙ И ЕГО ПОТОМКИ	50
Кириллов А.А., Первушин В.В., Первушина Л.В. ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ РЕАНИМАЦИОННО-АНЕСТЕЗИОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ОРЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ.	55
Кирчанов М.В. ВОСПРИЯТИЕ ОЛИВЕРА КРОМВЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ ПОЛИТИКЕ ПАМЯТИ	59
Кожжевников М.Л., Ранга Н.Г. ИЗ ИСТОРИИ ПОЖАРНОЙ ОХРАНЫ ДОНЕЦКОГО КРАЯ: ОТ СОЗДАНИЯ ДО СОВРЕМЕННОСТИ	65
Конорова И.А. ИНДОКИТАЙСКИЙ РЕГИОН В МИРОВОЙ ГЕОПОЛИТИКЕ ПЕРИОДА ХОЛОДНОЙ ВОЙНЫ (1946–1954)	73
Минаков С.Т. ОФИЦЕРЫ Л-Г.В. СЕМЕНОВСКОГО ПОЛКА 2 АВГУСТА 1914 г.	79
Миронова Т.П. ПЕРВЫЕ «СОВЕТСКИЕ СЕЗОНЬ» НА ПАРИЖСКОЙ СЦЕНЕ: ГАСТРОЛИ СОВЕТСКИХ ТЕАТРОВ ВО ФРАНЦИИ В 1920-е ГОДЫ	88
Норик Б.В. АНГЛО-ИРАНСКАЯ ВОЙНА 1856–1857 ГГ. В МАТЕРИАЛАХ БРИТАНСКОЙ И ИРАНСКОЙ ГАЗЕТНОЙ ПЕРИОДИКИ: THE TIMES И THE EXAMINER VS РУЗ-НАМЕ-ЙЕ ВАКАЙЕ-ЙЕ ЭТТЕФАКИЙЕ	93
Орлов А.С., Поздняков А.В. ЭВОЛЮЦИЯ РЕЛИГИОЗНЫХ ВЗГЛЯДОВ ПУБЛИЦИСТА МИХАИЛА ОСИПОВИЧА МЕНЬШИКОВА	100
Попкова О.В. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ БРИТАНЦЕВ О РОССИИ В ПЕРИОД ПРАВЛЕНИЯ ЕКАТЕРИНЫ II	108
Смирнов И.М., Самойленко В.В. ФОРМИРОВАНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ МОЛОДЁЖНОЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ В ТРУДАХ РОССИЙСКИХ ЛИБЕРАЛОВ ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX В	113
Смирнова И.Ю. ВИЗИТ НА АФОН ЛОРДА БУЛЬВЕРА (1863 Г.): К ИСТОРИИ БРИТАНСКО-РОССИЙСКОГО ПРОТИВОСТОЯНИЯ	117
Шляхова В.В. СТАНОВЛЕНИЕ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ В СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ В НАЧАЛЕ 1920-х гг. (НА ПРИМЕРЕ ЕЛЕЦКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕХНИКУМА)	122

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

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Алешина Л.В. СИМВОЛИКА ЦВЕТА В ПРОЗЕ А.Н. АПУХТИНА	127
Антонова М.В., Пименова Н.И. МОНО- И ПОЛИЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПРИНЦИПЫ СЮЖЕТОСЛОЖЕНИЯ В «ПОВЕСТИ ОТ ЖИТИЯ СВЯТЫХ ПЕТРА И ФЕВРОНИИ МУРОМСКИХ» ЕРМОЛАЯ-ЕРАЗМА	133
Бубнов С.А., Хомяков В.И. ЭПИТЕТЫ В РАЗДЕЛЕ «РУСЬ» КНИГИ СТИХОВ «РАДУНИЦА С.А. ЕСЕНИНА	138
Ковалева Т.В. МИФОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДТЕКСТ СТИХОТВОРЕНИЯ Ф.И. ТЮТЧЕВА «ВЕСЕННЯЯ ГРОЗА»	142
Колесникова С.А. ЛЮБОВЬ И СМЕРТЬ В РАССКАЗЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «УЕЗДНЫЙ ЛЕКАРЬ»	147
Корбанкова Д.С. ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА ГЕРОЯ В БАЛЛАДЕ А.К. ТОЛСТОГО «КАНУТ»	150
Кургузова Н.В., Тимофеева Ю.В. ФOLЬКЛОРНЫЕ ЖАНРЫ НЕСКАЗОЧНОЙ ПРОЗЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Е. НОСОВА	155
Мальшичева А.И. «ПОЭМА КОНЦА» И «ПОЭМА ГОРЫ» М.И. ЦВЕТАЕВОЙ КАК ПОЭТИЧЕСКИЙ ДИПТИХ	161
Мальшичева А.И. СЛОЖНОСТИ АНАЛИЗА СТИХОТВОРЕНИЯ В ПРОЗЕ «СИМФОНИЯ “ЛЮБЬ”» В. ХЛЕБНИКОВА	165
Мартынова Е.М. РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ МОРСКИХ СУДОВ В ТВОРЧЕСТВЕ К.Г. ПАУСТОВСКОГО	168
Мельникова Л.А. ЭЛЕМЕНТЫ РОМАНА ВОСПИТАНИЯ В «ВОЛКЕ СРЕДИ ВОЛКОВ» Г. ФАЛЛАДЫ И «ИГРОКЕ» Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО	171
Овсянникова А.А. ЁЖИК И МЕДВЕЖОНОК ИЗ СКАЗОК С.Г. КОЗЛОВА КАК ГЕРОИ МАГИЧЕСКОГО РЕАЛИЗМА	176
Рубан А.А. УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЭТАЛОННО-НОРМАТИВНОЙ ФУНКЦИИ ОБРАЗА ПАРИЖА В РОМАНЕ МАРСЕЛЯ ПРУСТА «ПОД СЕНЬЮ ДЕВУШЕК В ЦВЕТУ»	179
Семёнов В.Б. «САГА О КОНСТАНЦИИ»: О ПАРАЛЛЕЛЯХ ИЗ СРЕДНЕВЕКОВЫХ ЕВРОПЕЙСКИХ ЛИТЕРАТУР XIII В. К СЮЖЕТУ «СКАЗКИ О ЦАРЕ САЛТАНЕ» А.С. ПУШКИНА	186
Степанова Н.С. «ГЕНИЙ МЕСТА»: ЛОКУСЫ ПАМЯТИ В ПРОЗЕ Е.И. НОСОВА	194
Федорчук М.А. КАК ПИСАТЬ ФАНФИКИ, ИЛИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ В ФАНФИКШН	200
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Абрамкина О.Г., Никитина А.В., Беликова О.Н. ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В ВЕДОМСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	204
Аксёнов А.А. НЕЧЁТКИЕ НЕКОРРЕКТНЫЕ ЗАДАЧИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ	210
Александрова А.П. ОБУЧЕНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИН НЕЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ И ГЕОГРАФИЯ СТРАН ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА»)	216
Алтунин А.Ю. ОГНЕВАЯ ПОДГОТОВКА КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ СИСТЕМЫ МВД	222
Амелина И.О., Ковалева Т.В. ЛОКАЛЬНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Е.И. НОСОВА)	226
Антонова Ю.Н., Шалимова О.Н. ТАНДЕМ-МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	231
Бойкова Е.В., Зубова Ж.А. ДИАЛЕКТНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ И ЕГО ИЗУЧЕНИЕ В ВУЗЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ВЕЩЕСТВЕННЫХ И СОБИРАТЕЛЬНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ГОВОРАХ ОРЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ)	234
Бугакова Н.Ю., Грунтов А.В. МЕТОДИКА ОЦЕНКИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА КОМАНДНОГО ПЛАВСОСТАВА	238
Бурко Н.В. «ПРОГРАММИРОВАННЫЙ ОТВЕТ» КАК ОДИН ИЗ ПРИЁМОВ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В ВУЗЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	249
Волковский М.А. ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ГОСУДАРСТВА НА ОСНОВЕ ДИНАМИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И КРИЗИСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ	253
Гаврилова И.С. РЕАЛИЗАЦИЯ ОПОРНЫХ КОНСПЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	259
Гладких А.М., Кудрина М.А., Степанова Н.А. ПРАВОВАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ-СТРОИТЕЛЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВЕБ-ПРИЛОЖЕНИЯ «GOOGLE»	263
Гуреев В.А., Беба Д.Н. УЧЕБНАЯ ЛИТЕРАТУРА ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В XVIII ВЕКЕ	268
Дзундза А.И., Чудина Е.Ю., Моисеенко И.И. АНАЛИЗ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	272
Дмитриева Н.К., Нилова М.А. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВИСТОВ	278
Добрица В.П., Иванова Т.В. РОЛЬ ЗНАНИЙ В ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	286

Дорофеева В.И., Демушкина О.В., Дорофеев Д.Ю. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА «СОЗВЕЗДИЕ ОРЛА» ПО РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ В ОБЛАСТИ ПРИКЛАДНОЙ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ	291
Дурнев А.И. МЕСТО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ МОЛОДОГО СОТРУДНИКА ОВД	295
Ефанова О.А. РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ	299
Звонарева Е.А., Ряховская Ю.С., Жукова М.И. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ	304
Зинченко В.О., Титова Е.А. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	309
Карапузиков А.А., Мураев Н.П., Низяков А.Д. МОТИВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ МЧС РОССИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	313
Карев Б.А., Шан Ш. ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СРЕДСТВАМИ ВИЗУАЛЬНЫХ ИСКУССТВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	317
Колмынцева О.Н., Толмачева Г.С. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ-ИНОФОНОВ (МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ЗАНЯТИЯ ПО ФИЛЬМУ «ПОСЛЕДНИЙ БОГАТЫРЬ» 2017 г.)	323
Кондрашова И.Н., Чаадаева Н.Н. ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ЭКСКУРСИИ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ И БИОЛОГОВ	328
Косенко Н.А. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЖИВОПИСИ	331
Котькова Г.Е., Тамбовский О.М. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЕ ИСПРАВИТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	334
Леонов С.А. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ ДЛЯ ЛЕГКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ	339
Майрамукаева Ф.А., Майрамукаева Р.А. РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЯВЛЕНИИ ЛИЧНОСТНОЙ СУБЪЕКТИВНОСТИ	344
Мерзлякова О.П., Абдулов Р.М. ГЕЙМИФИЦИРОВАННАЯ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРИВЛЕЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ПРОФЕССИИ «УЧИТЕЛЬ ФИЗИКИ»	348
Никифоров С.В. РЕШЕНИЕ СИТУАТИВНЫХ ЗАДАЧ НА ОСНОВЕ ПРАВОВОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИХ И ЦИВИЛИЗАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ.	353
Николаев В.А., Селиверстов С.Н., Шелест А.А., Александров С.В. ЗНАКОМСТВО БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С МЕТОДИКОЙ КОЛЛЕКТИВНОГО ТВОРЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	358
Пашутина О.С., Чеботарева И.Н., Лясковец А.В. К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ	364
Русакова В.Н., Саватеева Е.С. ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИМЕНЕНИЮ КЛАСТЕРИЗАЦИИ В РАМКАХ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА ДАННЫХ.	369
Самборская Л.Н. МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	374
Сараева А.М., Суханов Л.В. НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОГЕОГРАФИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ	379
Тарасов К.Е., Тарасова О.В. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	386
Фефелов С.В., Агаева А.В., Донских П.П. МЕТОДИКА ОБЪЯСНЕНИЯ НОВОГО МАТЕРИАЛА В ИСТОРИКО-ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИНАХ	392
Черкасова В.В. ОСОБЕННОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ И ДЕЙСТВИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОСНОВ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ И ТОПОЛОГИИ В ВУЗЕ	396
Яковлева Е.В. САМОРЕГУЛИРУЕМОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	402
Якушев М.В. КОНЦЕПТОСФЕРА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ	408
ПОЗДРАВЛЕНИЕ ЮБИЛЯРУ	
Казакова О.Ю. ТАМАРА НИКОЛАЕВНА ГЕЛЛА – УЧЕНЫЙ, ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, ЛИДЕР (К 70-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ)	413
РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ	416
ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ	417
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ	417
РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ	418

Editorial board:

Scientific editor-in-chief

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

Scientific deputy editor-in-chief

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

Board members:

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

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

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

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

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

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

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

Gorbunova G.A., Doctor in Pedagogics, Docent (Russia)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tarasova O.V., Prof. (Russia)

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

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

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

Scientific Secretary of the Editorial and Publishing Board

Dudina E.F. Candidate of Philology

Editorial Office address:

302026, Orel Region, Orel, 95 Komsomolskaya Str.

Tel. +7 9050460601

www.oreluniv.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-ru, www.akc.ru

© Team of authors, 2023

© OSU named after I.S. Turgenev, 2023

Contents

HISTORICAL SCIENCES

Abinyakin R.M. FORMER OFFICERS ON THE MILITARY REGISTER OF THE RED ARMY IN THE 1920s.....	7
Astrakhan V.I., Mayorov A.A. LIBERALS AND YOUTH AT THE BEGINNING OF THE TWENTIETH CENTURY: IDEALISM, MANILOVISM OR «I CAN'T GIVE UP PRINCIPLES».....	13
Bulyak N.N. REFLECTION OF ECONOMIC PROBLEMS IN NOBILITY PROJECTS OF SERFDOM ABOLITION (BASED ON THE MATERIALS OF THE OREL PROVINCE).....	19
Vlasov A.E., Shtepa A.V. THE FORM OF CONTROL OVER THE ACTIVITIES OF THE KALUGA PROVINCE DISTRICT POLICE IN THE 1870-s (BASED ON THE MATERIALS OF THE KALUGA COUNTY).....	25
Voit I.A. PRIDNESTROVIAN GEOPOLITICAL FRONTIER IN THE FIRST QUARTER OF THE 20 TH CENTURY: ATTEMPTS OF SOVIET SELF-DETERMINATION OF THE REGION.....	30
Gella T.N. THE MIDDLE EAST CRISIS AND THE ENGLISH LIBERALS IN THE 90S OF THE XIX CENTURY (FROM THE HISTORY OF THE ARMENIAN QUESTION).....	35
Ivanov N.S. THE «GREAT WAR» IN URUGUAY (1839–1851).....	42
Karmanov A.G., Filina I.A. PHARMACIST A.V. LIPSKIY FROM MTSENSK AND HIS DESCENDANTS.....	50
Kirillov A.A., Pervushin V.V., Pervushina L.V. THE HISTORY OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE CHILDREN'S INTENSIVE CARE AND ANESTHESIOLOGICAL SERVICE IN THE OREL REGION.....	55
Kyrchanoff M.W. THE PERCEPTION OF OLIVER CROMWELL IN CONTEMPORARY ENGLISH POLITICS OF MEMORY.....	59
Kozhevnikov M.L., Ranga N.G. FROM THE HISTORY OF THE FIRE PROTECTION OF DONETSK REGION: FROM CREATION TO THE PRESENT.....	65
Konoreva I.A. INDOCHINA REGION IN THE WORLD GEOPOLITICS OF THE COLD WAR PERIOD (1946–1954).....	73
Minakov S.T. L-GW OFFICERS. SEMENOVSKY REGIMENT AUGUST 2, 1914.....	79
Mironova T.P. THE FIRST «SOVIET SEASONS» ON THE PARIS STAGE: TOURS OF SOVIET THEATERS IN FRANCE IN THE 1920s.....	88
Norik B.V. ANGLO-IRANIAN WAR OF 1856–1857 IN THE MATERIALS OF BRITISH AND IRANIAN NEWSPAPERS: THE TIMES AND THE EXAMINER VS RUZ-NAME-YE VAQAYE-YE ETTEFAQIYE.....	93
Orlov A.S., Pozdnyakov A.V. EVOLUTION RELIGION VIEWS OF PUBLICIST MIKHAIL OSIPOVICH MENSHIKOV.....	100
Pophkova O.V. THE BRITONS' PERCEPTION OF RUSSIA IN THE PERIOD OF REIGN OF CATHERINE II.....	108
Smirnov I.M., Samoylenko V.V. FORMATION OF THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF RUSSIA'S YOUTH POLICY IN THE WORKS OF RUSSIAN LIBERALS OF THE LAST THIRD OF THE XIX CENTURY.....	113
Smirnova I.Yu. LORD BULWER'S VISIT TO ATHOS (1863): FROM THE HISTORY OF THE BRITISH-RUSSIAN CONFRONTATION.....	117
Shlyakhova V.V. FORMATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF ORYOL PROVINCE IN THE EARLY 1920s. (USING THE EXAMPLE OF THE ELETSK PEDAGOGICAL COLLEGE).....	122

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

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

PHILOLOGICAL SCIENCES

Aleshina L.V. SYMBOLICS OF COLOR IN PROSE A.N. APUKHTINA	127
Antonova M.V., Pimenova N.I. MONO- AND POLYCENTRIC PRINCIPLES OF PLOT COMPOSITION IN THE “STORY FROM THE LIVES OF SAINTS PETER AND FEVRONIA OF MUROM” BY ERMOLAI-ERASMUS	133
Bubnov S.A., Khomiakov V.I. EPITHETS IN THE SECTION «RUS» OF THE BOOK OF POEMS «RADUNITSA S.A. YESENINA	138
Kovaleva T.V. MYTHOLOGICAL SUBTEXT OF F.I. TYUTCHEV’S POEM «SPRING STORM»	142
Kolesnikova S.A. LOVE AND DEATH IN THE STORY OF I.S. TURGENEV “THE DISTRICT DOCTOR”	147
Korbankova D.S. TRANSFORMATION OF THE HERO’S IMAGE IN THE A.K. TOLSTOY’S BALLAD «CANUTE»	150
Kurguzova N.V., Timofeeva Y.V. FOLKLORE GENRES OF NON-FAIRY TALE PROSE IN THE WORKS OF E. NOSOV	155
Malysheva A.I. “THE POEM OF THE END” AND “THE POEM OF THE MOUNTAIN” BY MARINA TSVETAeva AS A POETIC DIPTYCH	161
Malysheva A.I. DIFFICULTIES IN ANALYZING THE PROSE POEM “SYMPHONY “LOVE”” BY V. KHLBNIKOV	165
Martynova E.M. REPRESENTATION OF SEA VESSELS IN THE WORKS OF K.G. PAUSTOVSKY	168
Melnikova L.A. ELEMENTS OF AN EDUCATIONAL NOVEL IN ‘WOLF AMONG WOLVES’ BY H. FALLADA AND ‘THE GAMBLER’ BY F. M. DOSTOEVSKY	171
Ovsyannikova A.A. THE HEDGEHOG AND THE LITTLE BEAR FROM FAIRY TALES BY S.G. KOZLOV AS THE CHARACTERS OF MAGICAL REALISM	176
Ruban A.A. CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE REFERENCE-NORMATIVE FUNCTION OF THE IMAGE OF PARIS IN MARCEL PROUST’S NOVEL “UNDER THE SHADOW OF GIRLS IN BLOOM”	179
Semyonov V.B. «THE CONSTANCE SAGA»: ON PARALLELS FROM MEDIEVAL EUROPEAN LITERATURES OF THE 13TH CENTURY TO THE PLOT OF «THE TALE OF TSAR SALTAN» BY A.S. PUSHKIN	186
Stepanova N.S. «GENIUS LOCI»: LOCI OF MEMORY IN THE PROSE OF E.I. NOSOV	194
Fedorchuk M.A. HOW TO WRITE FAN FICTION, OR JOURNALISTIC STRATEGIES IN FANFICTION	200

PEDAGOGICAL SCIENCES

Abramkina O.G., Nikitina A.V., Belikova O.N. THE DIAGNOSTICS OF FORMED FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS IN DEPARTMENTAL UNIVERSITIES	204
Aksyonov A.A. FUZZY INCORRECT TASKS IN THE SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS	210
Alexandrova A.P. TEACHING FINANCIAL LITERACY THROUGH STUDYING NON-ECONOMIC SUBJECTS (BASED ON THE SUBJECT “HISTORY AND GEOGRAPHY OF THE TARGET-LANGUAGE COUNTRIES”)	216
Altunin A.Yu. THE SHOOTING TRAINING AS A MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION FOR CADETS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS	222
Amelina I.O., Kovaleva T.V. LOCAL TEXT AS A MEANS OF DEVELOPING LINGUOCULTURAL COMPETENCE (BASED ON THE EXAMPLE OF STUDYING E.I. NOSOV’S WORKS)	226
Antonova Yu.N., Shalimova O.N. TANDEM-METHOD OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING	231
Boikova E.V., Zubova Z.A. DIALECTAL WORD FORMATION AND ITS STUDY AT THE UNIVERSITY (BASED ON MATERIAL AND COLLECTIVE NOUNS IN THE DIALECTS OF THE ORYOL REGION)	234
Bugakova N.Yu., Gruntov A.V. METHODOLOGY FOR ASSESSING THE MODEL OF FORMATION OF THE LEGAL COMPETENCE OF A SPECIALIST OF THE COMMANDING CREW	238
Burko N.V. «PROGRAMMED RESPONSE» AS ONE OF THE METHODS OF ORGANIZING TRAINING SESSIONS AT A UNIVERSITY (FROM WORK EXPERIENCE)	249
Volkovskiy M.A. FORMATION OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL POTENTIAL OF THE STATE ON THE BASIS OF DYNAMIC PHENOMENA OF THE LEARNING PROCESS AND CRISES OF PROFESSIONAL FORMATION	253
Gavrilova I.S. IMPLEMENTATION OF SUPPORTING NOTES IN THE PROCESS OF TEACHING SPECIAL DISCIPLINES IN THE ORGANIZATION OF VOCATIONAL EDUCATION	259
Gladkikh A.M., Kudrina M.A., Stepanova N.A. LEGAL TRAINING OF BACHELOR BUILDERS THROUGH THE USE OF THE GOOGLE WEB APPLICATION	263
Gureev V.A., Beba D.N. EDUCATIONAL LITERATURE ON MATHEMATICS FOR MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE 18TH CENTURY	268
Dzundza A.I., Chudina E.Yu., Moiseenko I.I. ANALYSIS OF THE CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF A DIFFERENTIATED APPROACH IN TEACHING MATHEMATICS IN INSTITUTIONS OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION	272
Dmitrieva N.K., Nilova M.A. DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGE EDUCATOR PROFESSIONAL COMPETENCY IN TEACHING FOREIGN BILINGUAL STUDENTS	278

Dobritsa V.P., Ivanova T.V. THE ROLE OF KNOWLEDGE IN THE TRAINING OF ENGINEERS IN MODERN CONDITIONS.....	286
Dorofeyeva V.L., Demushkina O.V., Dorofeyev D.Yu. FROM THE EXPERIENCE OF WORKING WITH STUDENTS OF THE EDUCATIONAL CENTER «SOZVEZDIYE ORLA» ON SOLVING PROBLEMS IN THE FIELD OF APPLIED MATHEMATICS AND INFORMATION SCIENCE	291
Durnev A.I. THE IMPACT OF FIRE TRAINING ON THE PERSONALITY OF A YOUNG POLICE OFFICER.....	295
Efanova O.A. DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES USING AUTHENTIC VIDEO MATERIALS	299
Zvonareva E.A., Ryakhovskaya Yu.S., Zhukova M.I. FEATURES OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN THE TRAINING OF CHEMISTRY	304
Zinchenko V.O., Titova E.A. METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION READINESS OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING FOR ORGANIZATIONAL AND TECHNOLOGICAL ACTIVITIES.....	309
Karapuzikov A.A., Muraev N.P., Nizyakov A.D. MOTIVATIONAL SUPPORT FOR THE TRAINING OF CADETS OF THE RUSSIAN MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES	313
Karev B.A., Shang Sh. CIVIC AND PATRIOTIC EDUCATION BY MEANS OF VISUAL ARTS IN VOCATIONAL EDUCATION	317
Kolomytseva O.N., Tolmacheva G.S. FORMATION OF LINGUISTIC AND CULTURAL KNOWLEDGE OF FOREIGN LANGUAGE STUDENTS (METHODOLOGICAL DEVELOPMENT OF A FILM LESSON “THE LAST HERO” 2017)	323
Kondrashova I.N., Chaadaeva N.N. ECOLOGICAL EXCURSIONS AS A FORM OF ORGANIZATION OF THE PROCESS OF EDUCATION AND UPBRINGING OF STUDENTS -ECOLOGISTS AND BIOLOGISTS	328
Kosenko N.A. FORMATION OF SKILLS OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF ART FACULTIES IN THE PROCESS OF TEACHING PAINTING	331
Kotkova G.E., Tambovsky O.M. PREPARING STUDENTS TO WORK IN THE PSYCHOLOGICAL SERVICE OF A CORRECTIONAL INSTITUTION	334
Leonov S.A. FEATURES OF THE FORMATION OF THE CONTENT OF BACHELOR’S DEGREE PROGRAMS IN THE PREPARATION OF QUALIFIED PERSONNEL FOR LIGHT INDUSTRY.....	339
Mayramukaeva F.A., Mayramukaeva R.A. THE ROLE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE MANIFESTATION OF PERSONAL SUBJECTIVITY.....	344
Merzlyakova O.P., Abdulov R.M. GAMIFIED CAREER GUIDANCE AS A MEANS OF ATTRACTING SCHOOLCHILDREN TO THE PROFESSION OF «PHYSICSTEACHER».....	348
Nikiforov S.V. SOLVING SITUATIONAL PROBLEMS BASED ON THE LEGAL ANALYSIS OF ARTWORKS AS A MEANS OF FORMING A STUDENT’S LEGAL CULTURE IN THE CONTEXT OF SOCIO-POLITICAL AND CIVILIZATIONAL CHANGES IN MODERN RUSSIA	353
Nikolaev V.A., Seliverstov S.N., Shelest A.A., A.V. ACQUAINTANCE OF FUTURE TEACHERS WITH THE METHODOLOGY COLLECTIVE CREATIVE EDUCATION BY MEANS OF INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGIES	358
Pashutina O.S., Chebotareva I.N., Liaskovets A.V. THE USAGE OF EDUCATIONAL COMPUTER GAMES FOR TEACHING LAW STUDENTS	364
Rusakova V.N., Savateeva E.S. PRACTICAL REALIZATION OF STUDENT TRAINING IN THE APPLICATION OF CLUSTERING AS PART OF SYSTEM ANALYSIS OF THE DATA.....	369
Samborskaya L.N. MODEL OF PROFESSIONAL TRAINING FOR HEADS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION BASED ON DIGITAL TECHNOLOGIES	374
Saraeva A.M., Sukhanov L.V. SOME TECHNIQUES FOR THE FORMATION OF ETHNOGEOGRAPHIC KNOWLEDGE FORMATION AMONG STUDENTS.....	379
Tarasov K.E., Tarasova O.V. FORMATION OF GRAPHIC LITERACY OF SCHOOLCHILDREN	386
Fefelov S.V., Agayeva A.V., Donskikh P.P. METHODS OF EXPLAINING NEW MATERIAL IN HISTORICAL AND LEGAL DISCIPLINES.....	392
Cherkasova V.V. FEATURES OF IMPROVING MENTAL OPERATIONS AND ACTIONS IN THE STUDY OF THE BASICS OF DIFFERENTIAL GEOMETRY AND TOPOLOGY AT THE UNIVERSITY	396
Yakovleva Ye.V. SELF-REGULATORY LEARNING AS A BASIS FOR FORMING SELF-REGULATION OF BEHAVIOR AT THE STAGE OF PROFESSIONAL TRAINING	402
Yakushev M.V. CONCEPTOSPHERE AS THE BASIS OF FORMATION SECONDARY LANGUAGE PERSONALITY.....	408

АБИНЯКИН РОМАН МИХАЙЛОВИЧ

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

ABINYAKIN ROMAN MIKHAILOVICH

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

БЫВШИЕ ОФИЦЕРЫ НА ВОИНСКОМ УЧЕТЕ РККА В 1920-Е ГГ.**FORMER OFFICERS ON THE MILITARY REGISTER OF THE RED ARMY IN THE 1920s.**

В статье исследованы количество и место бывших офицеров среди начальствующего состава запаса Красной Армии в 1920-е гг. Впервые выявлены, систематизированы и проанализированы обширные статистические материалы, характеризующие общее количество бывших офицеров как мобилизационного резерва Красной Армии, и его изменения в контексте политики и военных преобразований тех лет.

Ключевые слова: бывшие офицеры, начальствующий состав, воинский учет, командиры запаса, Красная Армия.

The article examines the number and place of former officers among the commanding staff of the Red Army reserve in the 1920s. For the first time, extensive statistical materials characterizing the total number of former officers as the mobilization reserve of the Red Army and its changes in the context of politics and military transformations of those years were identified, systematized and analyzed.

Keywords: former officers, commanding staff, military registration, reserve commanders, Red Army.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена широкими военными преобразованиями 1920-х гг., проходивших на грани между новаторской стратегией Гражданской войны и неизбежной организационной и морально-психологической преемственностью с военным духом старой армии, военные специалисты которой составили основу командных кадров и обеспечили победу РККА. Изучение данного опыта в современной обстановке модернизации российской армии позволяет опираться на опыт в сходных исторических условиях.

Цель исследования – выявить численность бывших офицеров на воинском учете РККА в 1920-е гг. и проанализировать их значение как кадрового резерва Красной Армии.

Новизна. Впервые на основании официальных документов военного ведомства РСФСР выявлены, систематизированы и обобщены данные о количестве бывших офицеров Российской императорской армии и Белых армий среди начальствующего состава на воинском учете и в запасе РККА в первое десятилетие после Гражданской войны в России.

Методологической основой исследования являются принципы объективности и историзма. Они предполагают непредвзятый подход, критическое отношение к источникам, вынесение суждений на базе осмысления совокупности фактов, а также показ явлений в развитии и контексте исторической обстановки. Широко использованы статистические методы, а именно статистическое наблюдение, сводка, группировка, обобщение и анализ полученных данных. Учитывая невозможность полного количественного выявления бывших офицеров на воинском учете РККА в силу несохранности всей до-

кументации, использован метод экстраполяции; в соответствии с законом больших чисел произведенная произвольная и широкая выборка представляется вполне репрезентативной.

Изложение основного материала

После завершения основного этапа Гражданской войны и провала «похода в Европу для экспорта революции» хозяйственная разруха не позволяла содержать 5,5-миллионную армию, а скудные экономические ресурсы были недостаточны и требовались для ее преодоления. Неизбежна была демобилизация Красной Армии и сокращение ее численности в мирное время до самого предельного минимума.

В отношении начальствующего состава РККА это имело двоякое значение. С одной стороны, появлялась уникальная возможность провести качественный отбор лучших кадров в ходе демобилизационных увольнений, и это, как виделось поначалу, делало излишними иные «чистки». При этом брался курс на профессионализацию и омоложение, прежде всего строевых командиров. С другой стороны, приходилось увольнять опытных, закаленных в боях и вполне дееспособных людей, что отрывало их от дальнейшего развития армии и с течением времени могло ослабить уровень подготовки начсостава запаса.

Особого внимания заслуживают командиры РККА из числа бывших офицеров старой армии, так как их количество «в период Гражданской войны ... составляло подавляющее большинство» начсостава [7, с. 104], имели серьезный служебный и боевой опыт и были не только военными профессионалами, но и носителями специфической офицерской корпоративности и менталитета. Как ни парадоксально, их в наименьшей

степени коснулся «классовый подход», так как во время Гражданской войны большевистскому руководству, несмотря на все споры, они требовались именно как «военспецы» – что фактически не меняло суть их социальной функции, но и давало постепенно вырабатывавшиеся преимущества «командира РККА». Как отмечал позднее начальник Управления по командному составу Н.А. Ефимов, это был «наиболее преданный, вполне сроднившийся с Красной Армией слой комсостава, служившего в старой армии» [7, с. 107].

Некоторое время назад проведены исследования: динамики увольнения бывших офицеров из армии в 1921–1934 гг. [3, с. 91–103], изменения численности бывших офицеров среди начальствующего состава РККА в 1920-е гг. [1, с. 18–21] и бывших белых офицеров в Советской России [2, с. 66–75], – но они затрагивали механизмы демобилизации, изменения их количества в Красной Армии и «особого учета»; воинский же учет бывших офицеров, оказавшихся в штатском положении, практически не изучен. Поэтому исследование данной проблемы следует вести по трем направлениям: увольнение и прием на воинский учет запаса, пребывание в запасе и проблема переподготовки, место демобилизованных командиров в новом обществе.

Значительно осложняет исследование отсутствие точных цифр и материалов о численности Красной Армии вплоть до 1920 г. в целом и тем более о колебаниях количества бывших офицеров в ее составе. При этом причина этого не в том, что документы об этом не сохранились, а в том, что они вообще отсутствовали. Это признавало само Управление по командному составу Штаба РККА: «Грандиозные задачи, стоявшие перед РВСР в период 1919–1920 гг., ввиду чрезвычайно напряженного положения на всех фронтах, не давали возможности точно учесть наличную численность РККА. И только в декабре была создана комиссия под председательством тов. Склянского, в задачу которой входило установление численности армии и выяснение потребности в рядовом и командном составе» [7, с. 96].

Однако примерное количество бывших офицеров в Красной армии (с учетом потерь, убыли, а также вливания в ее ряды пленных белых офицеров) на начало 1921 г. известно – как по округленным, но схожим данным разных авторов, так и по полученным нами ранее результатам вычислений по косвенным источникам. Оно колеблется от крайне приблизительных, но в целом правдоподобных 50 тыс. до относительно подтвержденных источниками расчетных 44517 человек [1, с. 19].

Общих данных о воинском учете в 1921–1922 гг. попросту нет. Как справедливо отмечал известный советский исследователь военных реформ 1920-х гг. И.Б. Берхин, «дело учета начальствующего состава запаса было поставлено неудовлетворительно. Учет не позволял судить о фактическом наличии командного состава, не давал исчерпывающего материала для мобилизационных расчетов как с количественной, так и с качественной стороны» [4, с. 265].

В первую очередь организовывался «особый учет» бывших офицеров и военных чиновников Белых армий. Формально он был введен в сентябре 1920 г., но, по утверждению того же хорошо информированного в силу своей должности Н.А. Ефимова, массово на него начали ставить лишь в 1921 г., при переходе к «осво-

бождению армии от элемента, политически не вполне благонадежного», то есть к их увольнению в 1921 г. В соответствующем хронологическом разделе своей статьи Н.А. Ефимов отмечал, что из 14390 бывших белых офицеров было уволено 12415 [7, с. 97–98], и это продолжалось позднее. Кроме того, известны случаи приема бывших белых офицеров в Красную Армию уже в мирное время.

Специфика воинского учета демобилизованных бывших белых офицеров заключалась в том, что именно в запас, со статусом «командира РККА», зачислялись только те из них, кто был снят с особого учета. Основная же масса относилась к «тыловому ополчению», сначала явочным порядком, а потом это было закреплено как обязательная практика. То же касалось и бывших белых офицеров, которые вообще не служили в Красной Армии. Поэтому в отношении них более полными являются цифры по особому учету, а не по общему воинскому учету запаса.

Общих данных об изменении количества особоучетчиков в 1921–1922 гг. тоже нет. В результате имеются лишь сведения в лучшем случае по отдельным военным округам, и то фрагментарные, а временами и запутанные в силу их реорганизаций в начале 1920-х гг. и общего документационного хаоса.

Типичным примером служит Украинский военный округ. «Алфавит бывших белых офицеров и чиновников» датирован январем-июнем 1922 г. и содержит 728 офицеров, 203 военных чиновника и 151 «прочих», а всего 1082 человека [11, лл. 1–239]. Это само по себе странно, так как УВО был сформирован лишь в июне 1922 г. на базе Войск Украины и Крыма, а те, в свою очередь, были образованы на основе Харьковского и Киевского военных округов. При этом материалы по этим округам за ноябрь 1921 г. – апрель 1922 г. указывают на большее суммарное количество особоучетчиков.

Так, в Харьковском военном округе на 15.11.1921 г. на особом учете состояло 377 бывших белых офицеров, убыло 135 и осталось 242 (прибывших нет); на 01.12.1921 г. убыло 39, прибыл 441, и всего стало 644; на 01.01.1922 г. убыл 21, прибыло 58, что дало 681; на 01.02.1922 г. убыло 25, прибыло 34, всего стало 690 [12, лл. 35, 74, 78]. В Киевском военном округе, также упраздненном в апреле 1922 г., обособленные сведения по особоучетчикам доведены до июня: на 01.11.1921 г. было 710, убыло 9, прибыло 70, стал 771; на 01.12.1921 г. убыло 6, прибыло 32, всего стало 797; на 01.01.1922 г. убыло 29, прибыло 115, общее число выросло до 883; на 01.04.1922 г. убыло 13, прибыло 42, всего стало 912; на 01.05.1922 г. убыло 52, прибыло 149, всего 1009; наконец, на 01.06.1922 г. убыло 37, убыло 402, итоговая цифра выросла до 1374 [12, лл. 2–20, 22, 82, 101]. Следовательно, движение особоучетчиков на окружном уровне шло довольно активно: по ХВО за три неполных месяца прибыло 533 и убыло 220 бывших белых офицеров, а по КВО эти показатели составили 810 и 146 соответственно.

Следует отметить три важных момента. Во-первых, сведения по ХВО и КВО касаются только бывших белых офицеров, то есть лиц командного состава, а общее количество всех «бывших белых» еще выше, но в документах не отражено. Во-вторых, если данные о прибытии почти всегда однозначно означают первич-

ную постановку на особый учет, то убытие совсем не равнозначно снятию с него, а зачастую указывает просто на переезд демобилизованного за пределы округа. В-третьих, сведения об особоучетниках охватывают почти всех бывших белых офицеров, как уволенных из РККА, так и оставленных на службе; однако в силу крайней малочисленности последних, а равно и снятых на тот момент с особого учета, данные цифры достаточно полны. То же касается и других округов. Например, в Северо-Кавказском военном округе на особом учете на 31.12.1921 г., за вычетом 33 выбывших, состояло 1094 человека [10, лл. 2–66].

К концу 1922 г. воинский учет уволенного начальствующего состава был относительно организован и упорядочен. Поэтому на начало 1923 г. имеются гораздо более полные сведения, охватывающие больше регионов и обобщенные уже не по военным округам, а по губернским военным комиссариатам. Однако, будучи подробными по одним регионам, они фактически отсутствуют по другим – так, вообще нет общих статистических данных по Московской губернии, а по Петроградской, как будет показано ниже, они весьма немногочисленны и неполны. Кроме того, осложняло исследование и изменение места хранения соответствующих документов военкоматов. Первоначально они находились в Российском государственном военном архиве (и даже продолжают числиться в его описях), но при попытке заказать их выяснилось, что они некоторое время назад были переданы в соответствующие областные архивы. В то же время на примере изучения фондов Государственного архива Орловской области видно, что эти материалы не содержат информации о бывших офицерах на военном учете, и она отложилась только в РГВА. Длительный поиск позволяет утверждать, что выявленные документы – это максимум сохранившихся сведений.

Воинский учет начсостава запаса на начало 1923 г. велся относительно подробно, позволяя рассмотреть бывших офицеров по нескольким критериям: общее количество и доля в начсоставе, служба в РККА и Белых армиях, распределение по чинам старой армии, а также абстрагировать их от военных чиновников, пусть и немногочисленных, но прежде учитывавшихся совокупно с офицерами, особенно в отношении бывших белых. Необходимо также отметить, что в это время воинский учет в военных комиссариатах фактически затрагивал не весь начальствующий состав, а только командный и административный – сведений о политическом, медицинском и ветеринарном составе в документах нет.

На 01.01.1923 г. коадмсостав на воинском учете выглядел следующим образом.

В Брянском губвоенкомате на воинском учете состояло 1564 лица, из них бывших офицеров 734, или 46,9 %, в том числе 39 бывших белых. Из них полковников 4, подполковников 18, капитанов 33, обер-офицеров 279, прапорщиков 400 (среди перечисленных учтены как обладатели названных пехотных чинов, так и соответствующих им кавалерийских и казачьих) [8, лл. 200–201]. Кроме того, имелось еще 285 бывших военных чиновников (Нередко данная категория разделялась на собственно военных чиновников, то есть кадровых, и чиновников военного времени, но в рамках исследования бывшего офицерства эти нюансы несущественны).

В Волынском губвоенкомате числилось 957 че-

ловек, из которых бывшими белыми офицерами был 101; однако сведения о не служивших в Белых армиях офицерах по данному военкомату отсутствуют, как и указание их прежних чинов [8, лл. 58–71]. Поэтому вычислять процент бывших офицеров нецелесообразно: он будет сильно занижен.

В Екатеринбургском губвоенкомате было учтено 2675 человек, из которых бывшими офицерами были 1230 (46,0 %), причем подавляющее большинство составляли бывшие белые – 966. Среди них полковников 36, подполковников 11, капитанов 37, обер-офицеров 701, прапорщиков 445. Также числилось 245 бывших военных чиновников [8, лл. 36–39].

В военкомате Кубано-Черноморской области на воинский учет было взято 2397 лиц, из них бывших офицеров 994, или 41,5 %, и бывшие белые составляли две трети – 689. Из них полковников 13, подполковников 17, капитанов 61, обер-офицеров 677, прапорщиков 226. Также имелся 451 бывший военный чиновник [8, лл. 203–218а].

Новониколаевский губвоенкомат дает самые скромные цифры: 113 лиц коадмсостава, из них бывших офицеров 60, или 46,9 %, с подавляющим преобладанием бывших белых – 54. Из них полковник 1, подполковник 1, капитанов 27, обер-офицеров 16, прапорщиков 15. Бывших военных чиновников всего четверо [8, лл. 219–220].

В Орловском губвоенкомате на воинском учете состояло 2072 лица, из них бывших офицеров 877, или 42,3 %, в том числе 39 бывших белых. Из них полковников 12, подполковников 26, капитанов 35, обер-офицеров 383, прапорщиков 421. Кроме того, имелся 241 бывший военный чиновник [8, лл. 73–108].

В Пермском губвоенкомате было учтено 1907 человек, из которых бывшими офицерами являлись 712 (37,3 %), и большинство из них составляли бывшие белые – 466. Распределение по чинам: полковников 7, подполковников 2, капитанов 8, обер-офицеров 349, прапорщиков 346. Также числилось 159 бывших военных чиновников [8, лл. 24–31].

Лидирует по количеству лиц на воинском учете коадмсостава Тамбовский губвоенкомат: из 3236 человек бывшие офицеры составляли 1368, хотя в процентном выражении это не максимум (42,3 %), зато бывших белых крайне мало – 66. Из них полковников 14, подполковников 12, капитанов 26, обер-офицеров 643, прапорщиков 673. Кроме того, бывших военных чиновников – ровно 500 [8, лл. 110об.–122].

В Тульском военкомате на воинский учет было взято 2222 лица, из них бывших офицеров 781, или 35,2 %, в том числе бывших белых 124. В их числе полковников 8, подполковников 12, капитанов 30, обер-офицеров 356, прапорщиков 375. Также имелся 351 бывший военный чиновник [8, лл. 156–157, 160–165, 168–173].

Черниговский губвоенкомат насчитывал на воинском учете коадмсостава 1710 человек, из которых бывшими офицерами являлись 777 (45,4 %), хотя количество бывших белых умеренное – 190. Распределение по чинам: полковников 7, подполковников 11, капитанов 19, обер-офицеров 357, прапорщиков 383. Также числилось 382 бывших военных чиновника [8, лл. 176–197].

Обобщая, получаем следующую картину. При всей произвольности выборки, обусловленной сохранностью

архивных материалов, она представляется достаточно репрезентативной: охватывает разные регионы, оперирует крупными контингентами и весьма подробными сведениями. В результате проанализировано 18853 лица командно-административного состава РККА, демобилизованных и учтенных губвоенкоматами. Бывшие офицеры составили среди них более 7591 человек (в силу неполноты данных по Волынскому ГВК), то есть более 40,3%. В их число входило 2856 бывших белых офицеров и более 4775 бывших офицеров, не служивших в Белых армиях. Прежние чины распределялись следующим образом: полковников 102, подполковников 110, капитанов 276, обер-офицеров 3761, прапорщиков 3284. Следует обратить внимание на то, что сумма выявленных чинов незначительно отличается от суммарного количества учтенных бывших офицеров (7533 против более 7591, то есть не менее чем на 58 человек). Это обусловлено единичными случаями отсутствия указания чинов людей, тем не менее учтенных как бывшие офицеры. Необходимо также отдельно упомянуть бывших военных чиновников (так как ранее они нередко учитывались совместно с офицерами, особенно в отношении бывших белых), которых насчитывалось 2618.

Следовательно, произвольная выборка, обусловленная исходной неполнотой документальных источников, является вполне репрезентативной: она охватила 16,7 %, или 7591 из как минимум 44517 бывших офицеров, служивших в РККА на начало 1921 г. Даже при сопоставлении с примерным максимумом в 50 тыс. бывших офицеров в Красной армии – этот процент снижается незначительно, до 15,2 %, что вполне достаточно для экстраполяции результатов на весь командный состав запаса Красной Армии.

Сопоставляя обобщенные и региональные данные, следуют два промежуточных вывода. С одной стороны, количество бывших офицеров в разных местностях зависело от уровня их заселенности (Брянская, Орловская, Тамбовская, Тульская губернии), а преобладание бывших офицеров наблюдается на территориях, наибольшее время бывшими под контролем Белых армий (Екатеринбургская, Новониколаевская, Пермская губернии и Кубано-Черноморская область). К 1923 г. в силу массовых демобилизаций из Красной Армии и после отмены запрета бывшим белым офицерам селиться по месту прежнего жительства, службы и пленения их концентрация в разных регионах стабилизировалась. С другой стороны, бывшие офицеры, составляя немногим меньше половины принятого на воинский учет командсостава, были важнейшим кадровым резервом РККА. Кроме того, незначительные отклонения крайних показателей процента бывших офицеров на учете в разных губвоенкоматах – от 35,2 % до 53,1 % – служат дополнительным доказательством объективности их удельного веса среди начальствующего состава запаса.

Следует отметить, что отдельные сведения разных полноты и качества имеются еще по нескольким регионам, но целесообразность их включения в общие расчеты сомнительна. Наличие одних учетных материалов и полное отсутствие других по одному и тому же военкомату чревато внесением необъективной диспропорции и искажения общих показателей. Однако упомянуть их следует, с целью как подтверждения полноты проведенного статистического наблюдения, так и иллю-

страции состояния военно-учетных мероприятий в это время. Так, в Петроградском военном округе (в отличие от остальных регионов, материалы составлены именно округом, а не военкоматом) сведения о состоящих на воинском учете имеются только не служившим у белых, охватывая 1618 человек от комвзвода до комфронта, но без указания принадлежности к бывшему офицерству и тем более без чинов старой армии [8, лл. 18–23]. То есть структура учетных документов не имеет ничего общего с остальными регионами. По Северо-Двинскому губвоенкомату имеются материалы только 3-й группы воинского учета – на 70 человек, из них бывших офицеров и военных чиновников 58; служивших у белых нет [8, лл. 2–8]. Столь же скудные сведения по Курскому губвоенкомату, где зафиксировано 74 человека только на воинском учете 3-й группы, в том числе 57 бывших белых офицеров [8, лл. 143–146].

На этом фоне наиболее полными, точными и подробными являются сведения Орловского губвоенкомата, которые, как и прочие сведения Орловского военного округа ранее, Штаб РККА охарактеризовал как «образцовую документацию» [8, л. 73]. Столь явное отличие в организации воинского учета могло быть вызвано наличием соответствующего богатого опыта у Орловского губернского военного комиссара А.И. Мазурова – до революции он несколько лет служил старшим писарем управления Курского уездного воинского начальника, а также имел неплохое общее образование (Варшавское 6-классное городское училище) [5, лл. 2–2об.].

В 1923 г., по мере завершения самой массовой волны демобилизации, резко снизилось изменение численности лиц, принимаемых на воинский учет или снимаемых с него. То же касалось и бывших белых офицеров на особом учете. Сохранившиеся материалы по Московскому военному округу на 01.04.1923 г. охватывают девять губерний и совершенно незначительны: Владимирский губвоенкомат – убыло 2, Воронежский – прибыло 4, Калужский – прибыло 3 и убыло 4, Костромской – прибыло 8, Курский – прибыло 14 и убыло 1, Московский – прибыло 78 и убыло 10, Нижегородский – прибыло 6 и убыло 1, Тверской – прибыло 6 и убыло 2, Тульский – прибыло 3 и убыло 3 [9, лл. 4–7об.]. Таким образом, передвижения охватили всего 145 бывших белых офицеров, из них прибыло 122 и убыло 23. В их числе было 17 штаб-офицеров, 94 обер-офицера и 34 прапорщика. Очевидно, что это было связано с возвращением демобилизованных от места службы к месту жительства.

Однако утверждение И.Б. Берхина, что в ходе военной реформы 1924–1925 гг. и особенно в результате смены руководства РВС СССР «был поставлен на должную высоту учет комсостава запаса» [4, с. 266], выглядит чересчур оптимистичным. Описывая серьезную активизацию переподготовки командиров запаса, он упускает из виду существенный исходный минус – отсутствие точных сведений об их количестве.

Даже на протяжении второй половины 1920-х гг. характеристики начсостава РККА в целом и места среди него бывших офицеров в частности продолжают изобилуют неточностями и фрагментарностью. В официальных документах ГУ РККА, адресованных в РВС СССР, указаны численные и процентные данные об отдельных группах командного состава, но поразительным образом отсутствуют общие цифры. Так, в докладная записка

начальника ГУ РККА В.Н. Левичева, составленной не позднее 15.02.1926 г., называется лишь количество комсостава запаса, служившего только в Красной Армии – «59000 человек (65 %)» [6, с. 507]. Сам округленный характер приведенных цифр указывает на их приблизительность, хотя и позволяет вычислить как примерную численность всего комсостава запаса – примерно 90770 человек, так и количество лиц, участвовавших в Первой Мировой войне на командных должностях, то есть бывших офицеров – около 31770 человек, или 35%.

Далее Левичев приводит ценнейшую информацию о том, что «бывшие белые офицеры в общем составе запаса составляют около 50 %», но тут же в скобках уточняет, что это всего «453 [чел.]» [6, с. 507]. Абсурдность данной цифры очевидна, что подтверждает общим неяршливым характером текста, содержащего и другие ошибки, начиная с отсутствия датировки. И предыдущие, и последующие данные о бывших белых офицерах, уволенных из РККА, указывают на тысячи, а не четыре с половиной сотни. Поэтому и здесь мы вынуждены прибегать к примерным вычислениям. Бесспорно, что речь в документе идет о 50 % от 31770 бывших офицеров, числившихся в запасе – иначе говоря, их количество можно признать примерно равным 15885.

Крайне интересно утверждение Левичева, что именно бывшие белые офицеры являются «наиболее пострадавшей частью из представителей старого режима» и что их моральное и материальное положение самое тяжелое. Далее он высказал предложение «снять с учета бывших белых тех командиров, которые прослужили в РККА не менее года» [6, с. 507–508]. То есть начальник ГУ РККА предложил прекращение особого учета и предоставление бывшим белым офицерам всей полноты прав командира запаса Красной Армии – социальных, политических (прежде всего, избирательных), трудовых и коммунально-бытовых льгот.

В 1927 г. была предпринята попытка обобщить социально-демографические характеристики начальствующего состава за 1924–1926 гг. «Справка Командного управления ГУ РККА для доклада председателя РВС СССР Правительству с характеристикой Красной Армии, в том числе уволенного в запас начсостава» от 24.01.1927 г. Ужесте не раз приходилось отмечать, что обзорные и статистические документами ГУ РККА составлялись в стиле «игры в цифири». Это ярко прослеживается в данной справке: все данные приведены только в процентном выражении, без указания абсолютных чисел. Более того, критерии характеристик фрагментарны, охватывая военное образование и стаж, партийность, социальное происхождение, но не принадлежность к бывшему офицерству и не сословную принадлежность. Причина прямо названа в начале второго раздела справки: «В отношении качественных характеристик уволенного начсостава исчерпывающих цифр к настоящему времени еще не имеется» [16, с. 25].

Единственный ценный факт данного документа касается процентного количества среди комсостава запаса лиц, имеющих боевой опыт, но не участвовавших в Гражданской войне. Указывается, что 63,3 % имеет боевой опыт Гражданской войны и 30,4 % «совершенно без боевого опыта» [15, с. 25] – следовательно, оставшиеся 6,3 % являются бывшими офицерами, в боевых действиях 1918–1922 гг. участия не принимавших. Опираясь на

расчетные данные по докладу Левичева, их количество можно установить примерно в 5718 человек.

Только к началу 1930-х гг. были относительно установлены характеристики начсостава запаса, хотя точность по-прежнему была относительная и с колебаниями в разных отчетах.

«Докладная записка ЦК ВПП(б) о командном и политическом составе РККА» за подписью начальника Политуправления Красной Армии Я.Б. Гамарника (май 1931 г.) информировала о 32 % бывших офицеров среди комсостава запаса, но по-прежнему не указывала его общую численность. Кроме того, еще 6 % приходилось на бывших белых офицеров [15, л. 108]. Следовательно, всего среди комсостава запаса бывшие офицеры насчитывали внушительные 38 %. Одновременно документ анонсировал «переучет начальствующего состава запаса в 1931 г. с целью тщательной проверки и отсева классово-враждебных и разложившихся элементов, выявления степени его подготовленности и целесообразности использования» [15, л. 109]. То есть Политуправление РККА фактически констатировало, что с 1927 по 1931 гг. эта работа была проведена неудовлетворительно, раз требовалась ее организация заново, или не велась вовсе.

Итоги этого были подведены почти через год. Наконец-то были представлены не проценты, а конкретные численные показатели, хотя точность цифр по-прежнему была относительная, с округлением до сотен.

По данным Управления кадров РККА «на 1931/1932 гг.» всего начальствующего состава запаса числилось 300500 человек, из них к командному составу принадлежали 110000, к политическому 64000, к административному 74000, к медицинскому 40900 и к ветеринарному 5600 [13, л. 77]. Сведения о количестве среди них бывших офицеров имеются только по командному составу – 32000 человек [13, л. 77], или 29,1 %.

Следует иметь в виду, что в запасе числилось незначительное меньшинство бывших белых офицеров, так как именно в 1931 г. радикально изменились правила их воинского учета. Ранее они числились в запасе «3-й очереди». Теперь все удаляемые из армии по морально-политическому несоответствию подлежали увольнению не в запас, а «вовсе от военной службы с последующим зачислением в тыловое ополчение» [14, л. 7]. Отличие было принципиальным – тылополченцы не попадали на фронт даже в случае объявления войны и всеобщей мобилизации.

Выводы

Таким образом, за первое послевоенное десятилетие бывшие офицеры наряду с другими представителями начальствующего состава активно увольнялись из РККА, однако на воинском учете составляли крупную группу. Их процент был особенно велик среди наиболее стратегически важной категории, а именно командного состава, причем почти не изменился с 1923 г. (более 40,3 %) по 1931 г. (38 %). Это означает, что бывшие офицеры продолжали оставаться одним из главных кадровых резервов Красной Армии и в мирное время, и в случае войны. Имея льготы «командира запаса РККА», они в целом сумели социализироваться в новом обществе, а, находясь в разобщенном штатском состоянии, были даже потенциально менее опасны для режима.

Библиографический список

1. *Абинякин Р.М.* Изменения численности бывших офицеров среди начальствующего состава РККА в 1920-е гг. // Военно-исторический журнал. 2012. № 5. С. 18–21.
2. *Абинякин Р.М.* Особый учет бывших белых офицеров в Советской России и СССР в 1920-е гг. // Ученые записки Орловского государственного университета: Научный журнал. 2010. № 3 (Ч. 1). С. 66–75.
3. *Абинякин Р.М.* Увольнения бывших офицеров из РККА в 1921–1934 гг. // Вопросы истории. 2012. № 2. С. 91–103.
4. *Берхин И.Б.* Военная реформа в СССР (1924–1925). М.: Воениздат, 1958. 460 с.
5. Государственный архив Орловской области (ГАОО). Ф. Р-1263. Оп. 1. Д. 78.
6. Докладная записка начальника ГУ РККА В.Н. Левичева в РВС СССР о подготовке командного состава запаса. Не позднее 15 февраля 1926 г. // Реформа в Красной Армии: Документы и материалы 1923–1928 гг. В 2 кн. Кн. 1. М., 2006. С. 506–509.
7. *Ефимов Н.[А.]* Командный состав Красной Армии // Гражданская война 1918–1921 гг. В 3 т. Т. 2. М. – Л., 1928. С. 91–109.
8. Российский государственный военный архив (РГВА). Ф. 7. Оп. 7. Д. 250.
9. РГВА. Ф. 7. Оп. 7. Д. 402.
10. РГВА. Ф. 25896. Оп. 3. Д. 1095.
11. РГВА. Ф. 25899. Оп. 3. Д. 900.
12. РГВА. Ф. 25899. Оп. 3. Д. 974.
13. РГВА. Ф. 37837. Оп. 21. Д. 5.
14. РГВА. Ф. 37837. Оп. 21. Д. 21.
15. РГВА. Ф. 37837. Оп. 21. Д. 84.
16. Справка Командного управления ГУ РККА для доклада председателя РВС СССР Правительству с характеристикой Красной Армии, в том числе уволенного в запас начсостава. 24 января 1927 г. // Реформа в Красной Армии: Документы и материалы 1923–1928 гг. В 2 кн. Кн. 2. М., 2006. С. 24–29.

References

1. *Abinyakin R.M.* Changes in the number of Former Officers among the commanding staff of the Red Army in the 1920s. // *Voenno-istoricheskij zhurnal (Military Historical Journal)*. 2012. No. 5. Pp. 18–21.
2. *Abinyakin R.M.* A Special Registration of the Former White Guard Officers in the Soviet Russia and the USSR in the 1920s. // *Scientific notes of the Orel State University: A scientific journal*. 2010. No. 3 (Part 1). Pp. 66–75.
3. *Abinyakin R.M.* Dismissal of the Former Officers from the WPR in 1921–1934s. // *Voprosy istorii (Questions of history)*. 2012. No. 2. Pp. 91–103.
4. *Berkhin I.B.* Military reform in the USSR (1924–1925). Moscow, 1958. 460 p.
5. The State Archive of the Orel region (GAOO). F. R-1263. Op. 1. D. 78.
6. Memo of the head of the GU of the Red Army V. N. Levichev in the RVS of the USSR on the preparation of the reserve command staff. No later than February 15, 1926 // *Reform in the Red Army: Documents and materials of 1923–1928*. In 2 books. Book 1. – Moscow, 2006. Pp. 506–509.
7. *Yefimov N. [A.]* The command staff of the Red Army // *Civil War of 1918–1921*. In 3 t. t. 2. Moscow – Leningrad, 1928. Pp. 91–109.
8. Russian State Military Archive (RGVA). F. 7. Op. 7. D. 250.
9. RGVA. F. 7. Op. 7. D. 402.
10. RGVA. F. 25896. Op. 3. D. 1095.
11. RGVA. F. 25899. Op. 3. D. 900.
12. RGVA. F. 25899. Op. 3. D. 974.
13. RGVA. F. 37837. Op. 21. D. 5.
14. RGVA. F. 37837. Op. 21. D. 21.
15. RGVA. F. 37837. Op. 21. D. 84.
16. Reference of the Command Department of the GU of the Red Army for the report of the Chairman of the USSR RVS to the Government with the characteristics of the Red Army, including the retired command staff. January 24, 1927 // *Reform in the Red Army: Documents and materials of 1923–1928*. In 2 books. Book 2. Moscow, 2006. Pp. 24–29.

АСТРАХАН ВЛАДИМИР ИВАНОВИЧ

доктор исторических наук, доцент, заведующий кафедрой национальной безопасности, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: vianostra@mail.ru

МАЙОРОВ АНАТОЛИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

доктор исторических наук, доцент, заведующий кафедрой истории, философии и русского языка, ФГБОУВО «Орловский Государственный аграрный университет», г. Орёл, Россия

E-mail: aa.maiorov@orelsau.ru

ASTRAKHAN VLADIMIR IVANOVICH

Doctor of history, Docent, Head of the Department of National Security, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: vianostra@mail.ru

MAYOROV ANATOLY ALEXANDROVICH

Doctor of History, Docent, Head of the Department of History, Philosophy and Russian Language, Oryol State Agrarian University, Orel, Russia

E-mail: aa.maiorov@orelsau.ru

**ЛИБЕРАЛЫ И МОЛОДЁЖЬ В НАЧАЛЕ XX В.: ИДЕАЛИЗМ, МАНИЛОВЩИНА ИЛИ
«НЕ МОГУ ПОСТУПАТЬСЯ ПРИНЦИПАМИ»**

**LIBERALS AND YOUTH AT THE BEGINNING OF THE TWENTIETH CENTURY:
IDEALISM, MANILOVISM OR «I CAN'T GIVE UP PRINCIPLES»**

Целью статьи является исторический анализ особенностей становления либеральной молодёжной политики периода его перехода от теоретических разработок к партийным программным документам. Авторами рассматриваются современные подходы к пониманию концепции либеральной молодёжной политики России на этапе политического и организационного конституирования либеральных политических сил начала XX в. На основе анализа совокупности источников различного рода проводится критический анализ существующих точек зрения на понимание российскими либералами места и роли молодёжи в политической борьбе, определённые роли и места конституционно-демократической партии в работе со студенческой молодёжью.

Ключевые слова: российский либерализм, конституционно-демократическая партия, студенческая молодёжь, политическая борьба в России начала XX в., молодёжная политика.

The purpose of the article is a historical analysis of the features of the formation of liberal youth policy during its transition from theoretical developments to party program documents. The authors consider modern approaches to understanding the concept of liberal youth Russia at the stage of political and organizational constitution of liberal political forces of the early twentieth century. Based on the analysis of a set of sources of various kinds, a critical analysis of the existing points of view on the understanding by Russian liberals of the place and role of youth in the political struggle, the definition of the role and place of the constitutional Democratic Party in working with student youth is carried out.

Keywords: Russian liberalism, constitutional Democratic Party, student youth, political struggle in Russia at the beginning of the twentieth century, youth policy.

Введение

Актуальность настоящей темы исследования определяется как академическими, так и практически прикладными основаниями. Первые из них состоят в необходимости приращения научного знания в сравнительно, как показывает анализ отечественной историографии, малоисследованной проблеме политической истории России начала XX в. Что же касается возможностей использования результатов исследования в практически прикладных целях, например в сфере деятельности органов государственного управления, то они на наш взгляд, несмотря на удалённость анализируемых событий от настоящего дня более чем на столетие, видятся вполне актуальными. Так в частности, речь идёт о решении вопроса о деятельности политических партий в молодёжной среде, поиск баланса между политической детальностью в высших учебных заведениях и сохранение принципов академизма.

Сущностные основы исследования состоят в том, что либеральной идее в дореволюционной России объективно не повезло. Практически на всех исторических этапах её развития ей приходилось искать новое решение проблем, отличное от рецептов, предлагавшихся странами Западной Европы и США, считавшихся традиционными родоначальниками и носителями либеральной идеологии. Отсутствие классической для либерализма социальной базы, принципиально иное формирование института частной собственности, как минимум негативное отношение к ней власть предержащих, специфическая правовая культура присущая практически всем социальным слоям, сравнительно раннее обретение самим термином «либерал» негативной коннотации, последующие обвинения в том, что и «часовню тоже они разрушили», привели к формированию в общественном сознании ряда устойчивых стереотипов. При этом ряд из них в той или иной степени стали до-

стоянием научного дискурса.

Новизна настоящего исследования состоит, как представляется, в том, что в определённой мере обозначенная выше тенденция свойственна и такому аспекту изучения либерального наследия, как обращение отечественной и зарубежной историографии к исследованию такой сравнительно малоизученной проблемы, как молодёжная политика российских либералов. Полагаем возможным охарактеризовать данную проблематику как сравнительно малоизученную, исходя из того обстоятельства, что при наличии в современной российской [4, 5, 6, 7, 9, 12, 14, 24, 28, 29, 33, 34, 35] и, отчасти, зарубежной [11, 36] историографии массива трудов, тематически так или иначе связанных с т.н. академическим вопросом, работ, посвящённых, собственно характеристике отношений в системе либералы – молодёжь, или с учащейся молодёжью, преимущественно студенческой, сравнительно немного [14, 15, 16, 26, 30].

В настоящей работе решается ряд конкретных исследовательских задач, связанных с выявлением соответствующих положений анализируемых работ и подбором аргументов, показывающих, что предлагаемые рядом исследователей теоретические обобщения находятся в объективном противоречии с имеющимися в нашем распоряжении источниками, либо, как минимум, требуют дополнительной верификации. Эти задачи могут быть конкретизированы в таких сферах исследовательского интереса как место и роль молодёжи в политической теории либерализма, превалирование политической целесообразности над идеологическими принципами, отказ от соперничества с левыми партиями в борьбе за студенческую молодёжь и ряд иных.

Методы исследования в известной мере академичны и включают в себя объективность, историзм, комплексность в рассмотрении изучаемых явлений. Социологический позитивизм, лежащий в основе работы, предполагает выявление за каждым артефактом партийно-политической деятельности реального общественного отношения во взаимоотношениях в системе молодёжь и общество. Компаративистика или сравнительный метод позволяет показать ту разницу, которая сформировалась в понимании места и роли молодёжи в партийной работе между правыми, левыми и центристскими партиями России начала XX в.

Изложение основного материала

Одной из работ, в которых, как нам представляется, в весьма концентрированном виде содержится влияние того, что мы, возьмём на себя смелость, назвать либеральным идеализмом, выступает кандидатская диссертация Ю.А. Рачковской. Будучи одной из немногих работ, посвящённых именно характеристике отношений в системе либералы – студенческая молодёжь, она, как мы полагаем, несмотря на использование весьма широкого и репрезентативного круга источников, приходит к иным выводам, чем те, которые видятся нам вполне обоснованными и подтверждаемыми соответствующими источниками.

Дабы не превращать настоящую статью в рецензию на масштабное и высокофундированное исследование, позволим себе отказаться от напрашивающегося анализа собственно текста работы и обратиться к сформулированным в ней выводам. Возьмём на себя смелость

прооппонировать ряду из них, а в их лице известному стереотипу о некоей, едва ли не имманентно присущего российскому либерализму, идеализму, причём идеализму, только что не принимающего форму розовых очков или поведенческих реакций, описанных А.К. Толстым в стихотворении «Великодушье смягчает сердца (Вонзил кинжал убийца нечестивый)»

Вонзил кинжал убийца нечестивый

В грудь Деларю.

Тот, шляпу сняв, сказал ему учтиво:

«Благодарю».

Тут в левый бок ему кинжал ужасный

Злодей вознал,

А Деларю сказал: «Какой прекрасный

У вас кинжал!»

Тогда злодей, к нему зашедши справа,

Его пронзил,

А Деларю с улыбкою лукавой

Лишь погрозил [4].

Применительно к отдельным российским либералам, жизнь которых вместила в себя несколько разных эпох, всегда можно найти несколько эпизодов, которые характеризуют их как законченных идеалистов от политики, в сравнении с которыми Манилов выглядит жёстким прагматиком с изрядной примесью цинизма.

Так, например, С.А. Муромцев отрицал не только революцию, как способ изменения общественного строя. Он также полагал, что даже кардинальная, избыточно масштабная реформа социального устройства может иметь для общества негативные последствия, которые, по своей природе, могут перекрыть положительные результаты совершенствования системы социального управления. «Резкие перевороты и крупные перевороты, – писал он, – оживляют, но также и потрясают общественный организм. От государственной власти зависит доверить суду постоянное и постепенное проведение в жизнь справедливости» [19]. Идея доверить судьбе постоянное приведение текущего законодательства в соответствие с идеалами свободы и справедливости идея, имеющая, мягко говоря, мало общего с политическим прагматизмом.

«Мы не проповедуем сознательного уклонения судьбы от почвы закона; напротив, по мере сил он должен держаться почвы, подготовленной законодателем, – писал С.А. Муромцев о месте и роли судьбы в правотворчестве и правоприменении, – но история показывает, что юриспруденция бессознательна и постепенно уступает духу времени и подкапывается под устаревшее право» [20, 21].

В этой связи на ум, конечно, приходит известная строка из А.С. Грибоедова «А судьи кто?» [8]. Строго говоря, в данном случае она не вполне корректна, т.к. С.А. Муромцев также предполагает параллельный процесс воспитания в духе идей свободы и справедливости нового поколения российских юристов. Однако данное обстоятельство никоим образом не убавляет ни степени идеализма в этой идее, ни маниловских мотивов. Правды ради следует сказать, что впоследствии С.А. Муромцев подобных идей, по крайней мере публично, не высказывал, хотя идею о том, что в результа-

те нового общественного подъёма 1910 г. ему предстоит занять пост Президента Российской республикой, судя по мемуарам Ф.А. Головина, озвучивал [1, 27].

Однако, если говорить о сущностных основах российского варианта либеральной идеологии, то здесь, полагаем уместным вспомнить провозвестника русского либерализма Б.Н. Чичерина с его пророческими словами о том: «Либерал, облеченный властью, поневоле бывает, принужден делать именно то, против чего он восставал, будучи в оппозиции» [32].

Говоря о либеральном идеализме нельзя не вспомнить известное, судя по всему, ошибочно приписываемое Уинстону Черчиллю выражение: «Если вы не были либералом к вашим 25 годам, то у вас нет сердца. Если вы не стали консерватором к вашим 35 годам, у вас нет мозгов» [25]. Эта же фраза приписывается, в частности, Бенджамину Дизраэли в следующей интерпретации: «Если в 16 лет Вы не были либералом – у Вас нет сердца. Но если к 40-ка Вы не стали консерватором – у Вас нет мозгов». Интересная деталь. Как отмечает К.И. Могилевский, сходные мотивы мы встречаем и у председателя Первой Государственной Думы С.А. Муромцева, причём, что весьма любопытно, в стихотворной форме.

*«Кто в сорок не пессимист
А в пятьдесят и мизантроп
Тот может быть и сердцем чист
Но идиотом ляжет в гроб»* [13].

Мы можем найти немало количество тех, кто прошёл свой путь в российской политике, эволюционируя от крайних взглядов различного толка к центруму, так и наоборот. Если это о чём-то и говорит, так о неизбежности плюрализма и праве человека на свободу выбора. Так же, как мы полагаем, подобная эволюция говорит, скорее, об известном уровне саморефлексии и способности избежать состояния когнитивного диссонанса, чем о перманентной непоследовательности или политической беспринципности.

Полагаем, что сформулированные нами общие подходы к пониманию места и роли либеральной идеологии, специфики её воплощения её конкретными носителями могут быть приложены и к такой конкретной исследовательской проблеме как молодёжная политика российских либералов. Фактически речь идёт о теоретических подходах к этому вопросу и партийно-политической практике кадетов. Соответственно возвращаясь к упомянутой нами выше разнице во взглядах отечественных исследователей, в основе которых, что мы отмечали, лежит один и тот же корпус источников, позволим себе несколько комментариев к общим выводам, сделанным российскими исследователями.

Начнём с положения о том, что «Либералы признавали патриотизм монополией консерваторов-реакционеров и, находясь в оппозиции к российскому самодержавию, проповедовали космополитизм, противопоставляя себя той части общества, которая боролась, прежде всего, за национальные интересы и критически относилась к западноевропейским веяниям» [26, с. 157]. Идея о либеральном космополитизме не нова. Своими корнями она уходит в полемику с правыми, которые пытались монополизировать патриотическую тематику, отказывая прочим даже в попытках использовать этот тезис. В крайнем варианте к не патриотизму добавлялись

обвинения в потакании сионизму. Данный тезис уже вполне освещён в отечественной историографии, поэтому отошлём читателя к материалам «Муромцевских чтений – VI» 2014 г. прошедших по такой нестандартной тематике как «Имперская и монархическая составляющая либеральной идеологии» [18]. Материалы сборника, изданного по результатам работы, показывают, что русскому либерализму отнюдь не был присущ космополитизм. Напротив, им был осуществлён синтез либеральной идеологии с такими институтами как Империя и Монархия, непривычно выглядящими рядом с тем, что называют либеральным.

Своеобразной квинтэссенцией кажущейся противоречивости этих понятий стало небольшое стихотворение, написанное одним из участников конференции:

*Нам проще рикиу отличить от гейши,
А здесь – смятенье полное в умах:
Свободы в императорах не меньше,
Чем спеси в либеральных главарях.*

*Мне возражат: различие огромно.
Отвечу: это только суета.
Мысль о свободе столь же неумна,
Сколь трепетна имперская мечта.*

Тезис о том, что «либералы, являясь сторонниками поступательного эволюционного развития общества, тем не менее, способствовали утверждению революционных идеалов левого толка среди студенчества, поскольку на страницах оппозиционных изданий проповедовали терпимость к любым проявлениям радикализма» [26, с.157] также не нов. По сути это та же попытка возложить именно на либералов начала прошлого века вину (или её часть) за кризис и крах монархического государства в России. Да, действительно, в моменты революционного подъёма часть либеральных политиков, в т.ч. партийных лидеров надеялась использовать ситуацию для достижения собственных политических целей. Однако, оценивая ситуацию в масштабе всей истории российского либерализма, мы можем оценить ситуацию следующим образом: «отдельные либералы ошибались, либерализм в целом нет».

Вывод о том, что «либеральная оппозиция и левые партии в равной степени «тянули» на себя студенческое движение, не считаясь с необходимостью сохранения его корпоративной целостности, и, забывая, что перед ним в числе первоочередных стоят задачи, касающиеся изменения статуса высшей школы» [26, с. 157–158], противоречит, собственно выводам самих авторов, сторонников данного тезиса. Практически все работы в той или иной мере содержат вывод о том, что либералы проиграла влияние в высшей школе, прежде всего, левым радикалам. Что же касается правых, то в сравнении с ними у кадетов имел место фактический отказ от мобилизации студенческого ресурса в качестве партийного актива даже в периоды, когда партия стремительно теряла своих сторонников. Базовые принципы отечественного, по преимуществу интеллигентского либерализма, на которых строилась концепция определения места и роли молодёжи в политической жизни оказались сильнее выгод, которые сулил политический прагматизм.

То же самое можно сказать и об утверждении о том, что либералы не смогли «увлечь широкие слои учащей-

ся молодежи кадетской программой» [26, с.158]. Строго говоря, увлечение было в начальный период конституирования политических партий, когда молодежь потянулась к тем, кто был ей ближе, понятней. Но далее кадеты просто не пытались, по большому счёту, увлечь молодёжь. Косвенным подтверждением данного предположения, на наш взгляд, выступает ситуация в России после февраля 1917 г., когда, как показывает исследование Д.А. Тимохиной, в этот период молодёжь вновь идёт в партию, появляются её новые группы – кадеты, растёт количество гимназистов [30, с.198–200, 222–224].

На наш взгляд вывод о том, что «в сознании политически незрелого студенчества партия «народной свободы» и левые партии не имели глубоких различий, поскольку и те и другие ставили задачу осуществления демократических преобразований в России» [26, с.159], требует масштабной верификации. Характеризовать студенчество, как людей, неспособных отличить центристов от левых радикалов вряд ли оправдано. Тем более, что в работах содержится указание на то, что именно в методах общественных преобразований лежало неприятие частью студенчества левых идей.

Утверждение о том, что «противоречивость позиции либералов в студенческом вопросе проявилась и в том, что либералы противились политизации высшей школы, стремились сохранить академическую жизнь вузов, и одновременно пытались рассматривать студенчество как реальную политическую силу, остро реагирующую на происходящее в стране» [26, с. 159], вполне обоснованно в первой части. Однако рассмотрение студенчества как реальной политической силой входит в противоречие с её использованием в партийной политической практике, где мы видим постоянные попытки соблюсти чистоту принципов, а не получать сиюминутные политические дивиденды.

Вряд ли можно безоговорочно согласиться и с тезисом о том, что кадеты были полными идеалистами по части оргработы и полагались на тезис о том, что «либеральное учение всесильно, поскольку оно верно». «Говоря об отношении кадетов к организации партийных студенческих фракций, – пишет Ю.А. Рачковская, – следует отметить, что, по их мнению, разветвленная партийная структура партии «народной свободы» была не нужна в принципе, поскольку в условиях легальной парламентской деятельности исход дела будет решать не численность партии, а общественное признание правоты либеральной идеи» [26, с.149–150]. Не входя в подробный разбор данного тезиса, что, как мы полагаем, требует отдельного текста, отметим, что те, кто стоял у истоков партии народной свободы, прошли многолетнюю школу земской и/или общественной деятельности, прекрасно зная, что для реализации любого проекта необходимо его ресурсное обеспечение. Последнее, что следует ждать от этой генерации российских либералов второго и третьего поколения, так это мудрого сидения на пороге дома в ожидании, когда мимо пронесут (или по реке проплывёт) либеральную конституцию России.

И последнее, как говорится, заметка на полях. Есть известное выражение – «наука, это спор (или договорённость) о терминах. В связи с этим, как нам представляется, целесообразно определиться с пониманием производных от термина «академический вопрос». В ра-

ботах, посвящённых истории реализации молодёжной политики конституционных демократов употребляется такой термин как «сторонник академического движения». Он ясен и понятен, подразумевает приоритет ценностей высшей школы над политической повседневностью, отказ от внесения элементов политики во внутреннюю жизнь университета и ещё ряд аналогичных положений, под которыми подписалось бы подавляющее большинство российских либералов. Достаточно частная, но как мы полагаем, значимая проблема состоит в том, что аналогичным термином пользуются и наши коллеги, изучающие молодёжную политику правых партий. В их работах мы встречаем такие термины как «академические корпорации», «партия академического порядка», «Академический клуб», которые, как отмечается, полностью противоположны «Академическому союзу», стоявшему на центристских позициях, а эту деятельность студентов, носителей правых взглядов, называют «академическим движением», «академистами», «студентами-академистами» и т.д. [23].

Подобное сходство терминологии вполне объяснимо целым рядом обстоятельств. Прежде всего это ситуация в которой происходило возникновение студенческих политических движений и их организационное оформление. Весьма наглядным, как нам представляется примером, является история создания организации правых академистов на Высших женских курсах в Москве. Как отмечает И.В. Омельяничук, в 1909 г. его численность достигла 100 человек [10, с. 52]. Однако через год в октябре 1910 г. в составе кружка «вместе с гимназистками» числилось не более 32 членов, при этом курсисток среди них было немного: «всего человек 10» [10, с. 52]. Причина состояла в том, что на стадии создания создатель и руководитель «Русского женского кружка учащихся г. Москвы» О.В. Иванова вполне искренне полагала, что академистами могут быть не только октябристы, но также и кадеты и др. В результате, когда правые партии начали заниматься организационным строением аффилированных с ними организаций, выяснилось, что истинных монархисток было около 5 %, большинство придерживалось более левых, преимущественно либеральных взглядов. В результате, как писала одна из активисток кружка В.М. Пуришкевичу: «и наша организация расползлась по швам» [23]. Подобная ситуация несомненно связана и с тем, что в понимании места высшей школы в политической борьбе позиции либералов, основанные правда, на принципиально разных основаниях, во многом совпадали и состояли в деполитизации учебной жизни, места и роли учащейся молодёжи в политической борьбе.

Соответственно, некая двойственность в употреблении терминов связанных с академизмом в чём-то объективно была неизбежна. Что же касается мыслей по поводу разрешения этой ситуации, то, полагаем, самым простым, не требующим специальной дискуссии решением, было бы указание на идеологическую и/или партийную принадлежность соответствующей организации или течения, пользующегося для самоидентификации термином «академизм» или какой-либо его производной.

Таким образом, выбирая из вариантов, предложенных в названии статьи, полагаем, что наиболее точное определение сущности либерального подхода к молодёж-

ной партийной политике, это крылатая фраза, вошедшая в наш политический лексикон по иному поводу, но, тем не менее, это – «не могу поступаться принципами». Даже находясь в положении оппозиционной партии, с попытками стать «оппозицией Его величества», теряя членов партии, электорат, российские либералы в лице партии народной свободы не пошли по пути политического прагматизма, перейдя к активной работе по рекрутированию своих членов из студенческой среды. Правды ради, отметим, что в вопросе о допустимости превращения думской трибуны в средство партийной агитации, где дискуссия о принципах и допустимой степени их коррекции также заняла не один день, кадеты всё-таки принципами посту-

пились [2, с. 212–227; 3, с. 383–395; 22].

Подводя итог нашему небольшому тексту, позволим себе общее замечание о том, что высказанные в нём идеи столь же небесспорны для сторонников тезисов, которые стали предметом рассмотрения в настоящей статье. Поэтому, полагаем, что дискуссия по этой проблематике может состояться на какой-либо дискуссионной площадке, посвященной истории российского либерализма. В качестве таковой, полагаем, могут выступить «Муромцевские чтения», ежегодно, начиная с 2009 г. проходящие в Орле на базе Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева. Приглашаем к дискуссии.

Библиографический список

1. *Анциферов Н.П.* Из дум о былом: Воспоминания. М., 1992.
2. *Аронов Д.В.* Методологические аспекты изучения нравственной составляющей либеральной политико-правовой практики начала XX в. (на примере дискуссии в конституционно-демократической партии о месте и роли думской трибуны в партийной работе) // VIII Муромцевские чтения 8-9 октября 2016 г. Орел, 2016. С. 212–227.
3. *Аронов Д.В.* Теория и практика использования парламентской трибуны как средства презентации либеральной модели преобразования страны в думской деятельности конституционных демократов // Имперские и национальные модели управления: российский и европейский опыт: Сб. материалов МНК / научный ред. акад. А.О. Чубарьян. М.: ИВИ РАН, 2007. С. 383–395.
4. *Борисенко М.В.* Влияние опыта первой российской революции на формирование общественного облика российского студенчества в межреволюционный период 1907-1917 гг./ Новое о революции 1905-1907 гг. в России. Л., ЛГУ, 1989.
5. *Брачев В.С.* Студенческие волнения октября-декабря 1910 г. в Санкт-Петербургском университете / Клио. 2013 // <https://naukarus.com/studencheskie-volneniya-oktyabrya-dekabrya-1910-g-v-sankt-peterburgskom-universitete>
6. *Грибовский М.В.* «Не дело студентов назначать себе преподавателей»: конфликты между профессорами и студентами российских университетов на рубеже XIX-XX вв. // Вестник Томского государственного университета. 2017. № 424. С. 67–73.
7. *Грибовский М.В.* Профессура и студенчество в предреволюционном российском университете: грани взаимоотношений // История. 2010. № 4(12) // <https://cyberleninka.ru/article/n/professura-i-studenchestvo-v-predrevolyutsionnom-rossiyskom-universitete-grani-vzaim>
8. *Грибоедов А.С.* Горе от ума. М.: «Детская литература», 2000 / Lib.ru // http://az.lib.ru/g/griboedow_a_s/text_0010.shtml
9. *Гусятников П.С.* Революционное студенческое движение в России в 1899–1907 гг. М., 1971.
10. Деятельность русского женского кружка учащихся г Москвы: Отчет за 1907–1908 год // Мирный труд. 1909. № 5.
11. *Джордж Х. Гилберт* Бунт справа: российские студенты правого толка между консерватизмом и радикализмом // <https://www.semanticscholar.org/paper/Revolt-from-the-Right%3A-Russia's-Right-Wing-Students-Gilbert/d2c6132303624aa7ce24201d4d42b57624a8a6eba>
12. *Завадский Н.Г.* Студенчество и политические партии в России в 1901-1914 гг. СПб., 1998.
13. Законодательным скучая взором... Сборник стихотворений. Сост., введ. икоммент. К.И. Могилевского. М.: РОССПЭН, 2013.
14. *Иванов А.Е.* В преддверии кадетской партии: Всероссийский союз деятелей науки и высшей школы // Власть и наука, ученые и власть. 1880-е – начало 1920-х гг. Мат. МНК / Под ред. Н.Н. Смирнова. СПб., 2003.
15. *Иванов А.Е.* Демократическое студенчество в революции 1905-1907 года. Исторические записки. Т. 107, М., 1982.
16. *Иванов А.Е.* Первая русская революция и профессура высших учебных заведений (Всероссийский Академический союз: идеология, политическая деятельность). Вопросы социально-экономического развития и революционного движения в России. Сб. трудов. Вып. 48, М., 1977.
17. *Иванов А.Е.* Студенческая корпорация России конца XIX– начала XX века: опыт культурной и политической самоорганизации. М., 2004.
18. «Имперская и монархическая составляющая либеральной идеологии». Муромцевские чтения Сборник научных статей. Орел: ИД Орлик, 2014.
19. *Милуков П. С.А.* Муромцев // В сб.: Сергей Андреевич Муромцев. М., 1911.
20. *Муромцев С.А.* Творческая сила юриспруденции // Юридический вестник. № 9. 1887. С. 112-117.
21. *Нечаев В.* Муромцев / Энциклопедический словарь. Т. XX. Изд-ли Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. СПб., 1897.
22. Нравственные аспекты политической деятельности в теории, программатике, партийной практике и законотворчестве российского либерализма» Сб. материалов научной конференции. 8-9 октября 2016 г. Орел, 2016.
23. *Омельянчук И.В.* Монархические «академические корпорации» в учебных заведениях России (1901–1914 гг.) // URL: <https://malorus.ru/ukrstor/omeljanчук-akademobszestva.html>
24. Петербургский университет и революционное движение в России. Л., 1979.
25. Правые, бывшие левыми в молодости // URL: https://dzen.ru/a/XphXWlYp-x0_1I7d
26. *Рачковская Ю.А.* Студенчество Петербурга и Москвы в освещении авторов либерального направления (конец XIX– начало XX вв.). Дисс. ... к.и.н. СПб., 1999.
27. РГИА. Ф. 1625 (Головин Федор Александрович (1867-1937), Председатель и депутат III Государственной Думы). Оп. 1. Д. 3 (Воспоминания Ф.А. Головина «Сергей Андреевич Муромцев»).
28. *Ростовцев Е.А.* Столичный университет Российской империи: ученое сословие, общество и власть (вторая половина XIX– начало XX в.). М., 2017.
29. *Ростовцев Е.А.* Университет столичного города (1905-1917) // Университет и город в России (начало XX века): Сб. ст. / Под ред. Т. Мауэр и А. Дмитриева. М., 2009.
30. *Тимохина Д.А.* Санкт-Петербургская организация Конституционно-демократической партии в 1905–1917 гг. Дисс. ... к.и.н. СПб., 2017.

31. Толстой А.К. Великодушие смягчает сердца (Вонзил кинжал убийца нечестивый) // <https://www.culture.ru/poems/48118/velikodushie-smygachet-serdca-vonzil-kinzhal-ubiica-nechestivyi>
32. Чичерин Б.Н. Различные виды либерализма // Несколько современных вопросов. М., 1862. С. 187–205.
33. Шаццло К.Ф. Русский либерализм накануне революции 1905-1917 гг. Организация, программа, тактика. М., 1985.
34. Щетинина Г.И. Студенчество и революционное движение в России последней четверти XIX века. М., 1987.
35. Яковлев В.П. Студенчество российских университетов в годы реакции 1907-1910 гг. Проблемы отечественной и всеобщей истории. Вып. 3, ЛГУ, 1976.
36. Kassow S.D. Students, professors and the state Tsarist Russia. Berkeley, 1989.

References

1. Antsiferov N.P. From thoughts about the past: Memoirs. M., 1992.
2. Aronov D.V. Methodological aspects of studying the moral component of liberal political and legal practice of the early twentieth century. (on the example of the discussion in the Constitutional Democratic Party about the place and role of the Duma rostrum in party work) // VIII Muromtsev readings October 8-9, 2016 Eagle, 2016. Pp. 212–227.
3. Aronov D.V. Theory and practice of using the parliamentary rostrum as a means of presenting the liberal model of the transformation of the country in the Duma activities of constitutional democrats // Imperial and national models of governance: Russian and European experience: Collection of materials of the MNC / scientific ed. Akad. A.O. Chubaryan. M.: IVI RAS, 2007. Pp. 383–395.
4. Borisenko M.V. The influence of the experience of the first Russian revolution on the formation of the public image of Russian students in the inter-revolutionary period of 1907–1917 / New about the revolution of 1905-1907 in Russia. L., LSU, 1989.
5. Brachev V.S. Student unrest in October-December 1910 at St. Petersburg University / Clio. 2013 // <https://naukarus.com/studencheskie-volneniya-oktyabrya-dekabrya-1910-g-v-sankt-peterburgskom-universitete>
6. Gribovsky M.V. «It is not the business of students to appoint teachers for themselves»: conflicts between professors and students of Russian universities at the turn of the XIX-XX centuries. // Bulletin of Tomsk State University. 2017. No. 424. Pp. 67–73.
7. Gribovsky M.V. Professorship and studentship in the pre-revolutionary Russian University: the facets of relationships // History. 2010. № 4(12) // <https://cyberleninka.ru/article/n/professura-i-studenchestvo-v-predrevolyutsionnom-rossiyskom-universitete-grani-vzaim>
8. Griboyedov A.S. Woe from wit. M.: «Children's literature», 2000 / Lib.ru // http://az.lib.ru/g/griboedov_a_s/text_0010.shtml
9. Gusyatinikov P.S. The Revolutionary student movement in Russia in 1899–1907, Moscow, 1971.
10. The activity of the Russian women's circle of students from Moscow: A report for 1907–1908 // Mirmytrud. 1909. № 5.
11. George H. Gilbert The Riot on the right: Russian right-wing students between conservatism and radicalism // <https://www.semanticscholar.org/paper/Revolt-from-the-Right%3A-Russia's-Right-Wing-Students-Gilbert/d2c6132303624aa7ce24201d4d2b57624a8aee6a>
12. Zavadsky N.G. Studentship and political parties in Russia in 1901–1914. St. Petersburg, 1998.
13. Legislative bored gaze... Collection of poems. Comp., introduction and comment. K.I. Mogilevsky. M.: ROSSPEN, 2013.
14. Ivanov A.E. On the eve of the Cadet Party: All-Russian Union of Scientists and higher school workers // Power and Science, scientists and power. 1880s – early 1920s. Mat. MNK / Edited by N.N. Smirnov. SPb., 2003.
15. Ivanov A.E. Democratic students in the revolution of 1905–1907. Historical notes. Vol. 107, M., 1982.
16. Ivanov A.E. The First Russian Revolution and the professorship of higher educational institutions (All-Russian Academic Union: ideology, political activity). Issues of socio-economic development and the revolutionary movement in Russia. Collection of works. Issue 48, Moscow, 1977.
17. Ivanov A.E. Student Corporation of Russia of the late XIX – early XX century: the experience of cultural and political self-organization. Moscow, 2004.
18. «The imperial and monarchical component of liberal ideology». Muromtsev readings Collection of scientific articles. Orel: ID Orlik, 2014.
19. Milyukov P. S.A. Muromtsev // In the collection: Sergey Andreevich Muromtsev. M., 1911.
20. Muromtsev S.A. The creative power of jurisprudence // Legal Bulletin. No. 9. 1887. Pp. 112–117.
21. Nechaev V. Muromtsev / Encyclopedic Dictionary. Vol. XX. Ed. F.A. Brockhaus, I.A. Efron. SPb., 1897.
22. Moral aspects of political activity in theory, programming, party practice and lawmaking of Russian liberalism» Collection of materials of the scientific conference. October 8-9, 2016 Eagle, 2016.
23. Omelianchuk I.V. Monarchical «academic corporations» in educational institutions of Russia (1901-1914) // URL: <https://malorus.ru/ukrstor/omeljanck-akademobszestva.html>
24. St. Petersburg University and the Revolutionary Movement in Russia. L., 1979.
25. Rightists who were leftists in their youth // URL: https://dzen.ru/a/XphXWlyp-x0_117d
26. Rachkovskaya Yu.A. Students of St. Petersburg and Moscow in the coverage of the authors of the liberal direction (late XIX – early XX centuries). Diss. ...Candidate of I.N. St. Petersburg, 1999.
27. RGIA. F. 1625 (Fyodor Alexandrovich Golovin (1867–1937), Chairman and Deputy of the III State Duma). Op. 1. d. 3 (Memoirs of F.A. Golovin «Sergey Andreevich Muromtsev»).
28. Rostovtsev E.A. Metropolitan University of the Russian Empire: academic class, society and power (the second half of the XIX – beginning of the XX century). Moscow, 2017.
29. Rostovtsev E.A. University of the Capital City (1905–1917) // University and the city in Russia (the beginning of the XX century): Collection of articles / Edited by T. Mauer and A. Dmitrieva. M., 2009.
30. Timokhina D.A. St. Petersburg organization of the Constitutional Democratic Party in 1905-1917. Diss. ...Candidate of I.N. St. Petersburg, 2017.
31. Tolstoy A.K. Magnanimity softens hearts (The wicked murderer plunged a dagger) // <https://www.culture.ru/poems/48118/velikodushie-smygachet-serdca-vonzil-kinzhal-ubiica-nechestivyi>
32. Chicherin B.N. Various types of liberalism // Several modern questions. M., 1862. P. 187-205.
33. Chatzillo K.F. Russian liberalism on the eve of the revolution of 1905-1917. Organization, program, tactics. M., 1985.
34. Shchetinina G.I. Students and the revolutionary movement in Russia of the last quarter of the XIX century. M., 1987.
35. Yakovlev V.P. Students of Russian universities in the years of reaction 1907-1910. Problems of national and universal history. Issue 3, LSU, 1976.
36. Kassow S.D. Students, professors and the state Tsarist Russia. Berkeley, 1989.

БУЛЯК НИКОЛАЙ НИКОЛАЕВИЧ

Соискатель учёной степени кандидата исторических наук, ФГБОУ ВО Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского, г. Брянск, Россия
Email: bulak1992@yandex.ru

BULYAK NIKOLAI NIKOLAEVICH

Candidate for a Degree of Candidate of Historical Sciences, Federal State Publicly Funded Educational Institution of Higher Education Bryansk State Academician I.G. Petrovsky University, Bryansk, Russia
Email: bulak1992@yandex.ru

**ОТРАЖЕНИЕ ХОЗЯЙСТВЕННЫХ ПРОБЛЕМ В ДВОРЯНСКИХ ПРОЕКТАХ ОТМЕНЫ КРЕПОСТНОГО ПРАВА
(НА МАТЕРИАЛАХ ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ)**

**REFLECTION OF ECONOMIC PROBLEMS IN NOBILITY PROJECTS OF SERFDOM ABOLITION
(BASED ON THE MATERIALS OF THE OREL PROVINCE)**

В настоящей статье, рассмотрен процесс подготовки отмены крепостного права в России, а конкретно мнение дворянства на хозяйственное обустройство быта, отраженное в дворянских проектах на начальном этапе подготовки преобразований. Исследование основано на материалах Орловской губернии, которая была расположена в трех разных по своим характеристикам географических и климатических зонах, что усложняет процесс исследования хозяйственных проблем, сложившихся в период подготовки и отмены крепостного права. Основным источником послужили отзывы уездных дворянских собраний, прошедшие перед открытием Орловского губернского комитета. В своих отзывах уездное дворянство, в основном поднимало вопросы будущего хозяйственного обустройства быта и взаимоотношений между помещиками и крестьянами.

Ключевые слова: отмена крепостного права, дворянство, крестьянство, орловский губернский комитет, уездные дворянские собрания, дворянские проекты отмены крепостного права.

This article discusses the process of preparing the abolition of serfdom in Russia, and specifically the opinion of the nobility about the economic arrangement of life, reflected in the nobility projects at the initial stage of the preparation of transformations. The study is based on the materials of the Orel province, which was located in three geographical and climatic zones with different characteristics, which complicates the process of studying economic problems that developed during the preparation and abolition of serfdom. The main source was the reviews of the county noble assemblies that took place before the opening of the Orel provincial committee. In their reviews, the county nobility mainly raised issues of the future economic arrangement of life and the relationship between landlords and peasants.

Keywords: abolition of serfdom, nobility, peasantry, Orel provincial committee, county noble assemblies, nobility projects of serfdom abolition.

Введение

К 1850-м гг. стал очевидным кризис крепостного права, который наблюдался во всех сферах общественной жизни. В наибольшей степени он проявился в военной, экономической и социальной сферах, т.е. практически затронул все основные направления жизнедеятельности государства. Потерпев поражение в Крымской войне, Российская империя встала перед выбором: или преобразования, или застой и утрата статуса европейской державы.

Началом подготовки реформы можно считать создание Секретного комитета по крестьянскому делу в январе 1857 г., который состоял из представителей высших органов власти. Основной задачей указанного органа было рассмотрение проектов реформы, разработанных в период предыдущих царствований. Секретный комитет в феврале 1858 г. был преобразован в Главный комитет по крестьянскому делу. Естественно, что основной социальной группой, которая должна была разрешить проблемы отмены крепостного права и последующего устройства общества и государства, должно было вы-

ступить дворянство.

Актуальность исследования заключается в том, что изучение мнения дворянства на хозяйственные вопросы, которые возникли в период разработки реформы, имеет крайне важное значение. Именно взгляды помещиков на основные аспекты предстоящих преобразований позволяют выявить их отношение к предстоящей реформе, выявить связанные с этим основные проблемы и опасения.

В большинстве исторических исследований, рассматривавших подготовку реформы 19 февраля 1861 г., не акцентировалось внимание на отношении дворянства к хозяйственному устройству быта помещиков и крестьян. В основном историков интересовала политическая сторона подготовки реформы, взаимодействие разных групп дворянства, их борьба за продвижение своих идей. На общероссийском уровне можно выделить труды П.А. Зайончковского [5], Б.Г. Литвака [9], Л.Г. Захаровой [6], И.А. Христофорова [18] и др. Освещение социально-экономических вопросов в приведенных исследованиях несет лишь дополнительную

нагрузку и служит для оценки политических тезисов отдельных групп дворянства. Юридический, административный и хозяйственный аспекты подготовки реформы лишь только обозначались.

Среди исследований, проводившихся на региональном уровне, следует отметить работу Л.М. и Р.Л. Рянских [12], в которой на основе изучения выборки массовых источников (подворных описей, хозяйственной документации), а также личных фондов помещиков, рассматривалось состояние помещичьего и крестьянского хозяйства ряда губерний Черноземного центра России накануне реформы 1861 г. Деятельности Орловского губернского дворянского комитета посвящены работы В.Ф. Блохина [1; 2; 3; 4], В своих работах автор подробно исследует формирование и деятельность Орловского губернского комитета, взаимоотношения различных дворянских групп Орловской губернии и их мнения по поводу будущих преобразований. В целом же в научных исследованиях затронуты далеко не все социально-экономические проблемы, поднятые во время подготовки реформы 19 февраля 1861 г.

Наиболее значимыми, для изучения подготовки реформы 19 февраля 1861 г. являются труды профессора Санкт-Петербургского государственного университета С.Г. Кашенко, посвященные процессу освобождения крестьян в различных губерниях Российской империи. Одна из его монографий отражает особенности реформы в Орловской губернии [7]. В ней представлены результаты анализа массовых источников (уставных грамот, выкупных актов). Кроме того, в своей монографии С.Г. Кашенко отразил общие вопросы, связанные с подготовкой отмены крепостного права.

Целью статьи является рассмотрение мнения дворянства на хозяйственную сторону реформы и выявление проблем, которые с точки зрения первого российского сословия, стояли перед обществом во время подготовки преобразований в этой сфере.

Методологическая основа исследования определяется объективностью и комплексным подходом к изучению источников, а также принципом историзма. Для раскрытия темы использовались общенаучные методы: индукция, дедукция, анализ.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем затронут особый ракурс подготовки реформы 19 февраля 1861 г. В данном случае нас интересуют вопросы, вызвавшие особый интерес помещного дворянства и занявшие ключевое место при обсуждении предстоящей реформы. Кроме того, уделено внимание изучению и анализу отзывов уездных дворянских собраний, которые практически не затрагивались при изучении проблем, связанных с подготовкой отмены крепостного права.

Основным вопросом в ходе этого обсуждения стал хозяйственный аспект предстоящих преобразований, который был связан с устройством быта сельского населения. Суждения орловского дворянства по указанной проблеме можно рассмотреть по ряду дошедших до нас исторических источников: отзывы уездных дворянских собраний, которые состоялись в ходе формирования губернского комитета, проект положений, сформированный Орловским губернским комитетом по улучшению быта помещичьих крестьян и сопроводительных к нему материалов, труды Редакционных комиссий и ряд дру-

гих источников.

Взгляды и мнения по вопросам хозяйственного устройства после отмены крепостного права формировались постепенно. На первом этапе мнение дворянства относительно будущего хозяйственного устройства выработывалось в рамках деятельности губернских комитетов. Разработанные проекты позволяют нам увидеть отношение дворянства к основным бытовым вопросам: поземельное устройство дворянского и крестьянского хозяйства, определение усадебного устройства крестьян, а также взаимоотношение дворянства и крестьян по ряду хозяйственных вопросов, например, пользование выгонами и водопоями для скота, лесом, полезными ископаемыми, дорогами. По всем указанным вопросам пересекались интересы хозяев имений и крестьян, находившихся в крепостной зависимости.

К 20 апреля 1858 г. насчитывалось 26 губерний, изъявивших готовность приступить к улучшению быта помещичьих крестьян. В целом по стране еще 22 на тот момент не проявили такого желания. Орловская губерния входила в число первых, поскольку еще 2 марта 1858 г. губернский предводитель дворянства сообщил губернатору, что дворянство изъявило готовность «к лучшему устройству быта помещичьих крестьян» и подготовило просьбу об открытии для этой цели специального комитета.

Губернские комитеты состояли из одних дворян, которых в Орловской губернии было 9395 (обоих полов), в городах проживало 4297, а в сельской местности чуть больше 509818. Во главе Комитета стоял губернский предводитель дворянства. В Орловской губернии с 1857 г. им был камергер Виктор Владимирович Апраксин (1822–1898 гг.). В будущем он являлся экспертом, специально включенным в состав работавших в Петербурге Редакционных комиссии по выработке «Положений» о выходе крестьян из крепостной зависимости. Дворянский род Апраксиных был записан в шестую часть дворянских родословных книг Симбирской и Санкт-Петербургской губерний [2, с. 63].

Орловский, как и большинство остальных губернских комитетов, сформировался из местных помещиков из расчета два выбранных на дворянском собрании представителя от каждого уезда. Кроме этого, из местных помещиков в его состав были включены два члена Орловского комитета от правительства. Они назначались губернатором и должны были защищать крестьянские интересы. В Орловской губернии ими стали В.К. Ржевский и Н.П. Данилов, которые отличались совершенно противоположными взглядами по многим из возникавших вопросов предстоящей реформы [2, с. 73–78].

Изначально правительство намеревалось предоставить комитетам полную свободу при разработке основных Положений, но в марте 1858 г., когда к работе приступил только Петербургский комитет, было принято решение объединить работу и выработать одинаковые для всех формуляры проектов, чтобы облегчить возможность составления единого свода [8, с. 152].

Весьма ценным источником, отражающим мнения орловского дворянства, являются отзывы уездных дворянских собраний. Они демонстрируют основные волновавшие дворянство вопросы и были определены перед началом работы губернского комитета. Рассмотрим эти источники, выделив основные хозяйственные пробле-

мы, которые усматривало дворянство в связи с предстоящими преобразованиями.

Помещики Елецкого уезда в своем отзыве отмечали, что идеальным исходом преобразований является реформа по отмене крепостного права в Прибалтийских губерниях, а также тот факт, что она полностью отражала бы те основные начала, которые поставлены в высочайших рескриптах для великороссийских губерний. В качестве основной проблемы елецкое дворянство выделяло близкое соседство его имений с крестьянством, которое приобретет в ходе реформы новый статус. Подобную проблему, по мнению дворянства, можно было решить, если предоставить крестьянам на безвозмездной основе право переселяться или же переходить в другие сословия. Подобная процедура привела бы, как считало дворянство, к улучшению хозяйственного быта крестьян и помещиков, а также за счет безвозмездности перехода исклонила бродяжничество среди населения [13].

Более информативным, с конкретизацией основных проблем, являлся отзыв дворянства Дмитровского уезда Орловской губернии. Местные владельцы имений выделили следующие противоречивые вопросы, на которые они просили обратить внимание Александра П. Первой проблемой являлось близкое расположение крестьянских усадеб к помещичьим домам. По мнению дмитровского дворянства, подобный факт мог привести к чересполосице, которая неминуемо повлекла бы за собой постоянные споры, недоразумения и тяжбы между помещиками и крестьянами. Разрешение проблемы виделось в предоставлении усадьбы в потомственную, а не полную собственность.

Вторым вопросом являлось наделение крестьян усадебной землей в местах наиболее удобных для помещика, а точнее, перенос усадеб в случае, если выкуп будет признан обязательным. Наконец, дворянство Дмитровского уезда отмечало тот факт, что все имения уезда являются по сути малоземельными и отведение в постоянное пользование крестьян пахотной земли приведет к тому, что у помещиков останется слишком малое количество земли, что могло отрицательно сказаться на их хозяйственной деятельности [14].

Следующий уезд, который мы рассмотрим в рамках статьи – Малоархангельский. Дворянство здесь отмечало проблемы, на которые, по их мнению, требовалось обратить внимание губернскому комитету при составлении проекта положений. Самой основной проблемой являлась чересполосица, которая могла негативно, по мнению дворянства, сказаться на будущем размежевании имений. Малоархангельское дворянство также отмечало наличие большого количества бедных мелкопоместных дворян, для которых реформа стала бы губительной.

Разрешение поставленного вопроса авторам проекта виделось в предоставлении указанной категории помещиков определенных льгот: свободный отпуск крестьян и дворовых людей до истечения обязательного для них срока с получением от них, по определению комитета, выкупа за права приобретаемого ими состояния. Для мелкопоместных дворян, имевших менее ста душ, дворянство просило предоставить право освобождать крестьян и дворовых людей, имевших излишнее количество земли, при этом подобное освобождение предполагалось с принадлежащим крестьянину имуществом и

без выкупа, но по желанию владельца. Наконец, дворянство Малоархангельского уезда отмечало стесненность расположения помещичьих и крестьянских усадеб. Для избежания неудобств, которые могли возникнуть, помещики просили предоставить им право переселять крестьян на новые (для крестьян на безвозмездной основе) усадьбы по их усмотрению [15].

Дворяне Мценского уезда Орловской губернии 22 сентября 1858 г. на уездном дворянском съезде обсуждали вопрос устройства быта крестьян в ходе предстоящих преобразований. По итогу собрания были выработаны основные начала, которые, по их мнению, должны были определены в деятельности образованного в Орловской губернии комитета. Дворянство Мценского уезда постановило: признать необходимым выкуп крестьянского земельного надела посредством общей финансовой помощи со стороны правительства; крестьянский надел должен был быть в обычном размере, по усмотрению владельца, с изменениями, зависевшими от местных особенностей; крестьянская усадьба включалась в число земли, которая подлежала выкупу, сама же усадьба предоставлялась крестьянам во временное пользование. По истечении временнообязанного срока крестьяне с их усадьбами подлежали, согласно проекта, принудительному переселению, которое сопровождалось бы облегчающими условиями, которые должен был разработать губернский комитет [16].

Наибольший интерес представляет собой отзыв на рескрипт со стороны дворянства Брянского уезда. Он получился довольно обширный и затрагивал волнующие вопросы устройства жизни после проведения реформы. Соглашаясь с доводами правительства о принадлежности земельной собственности помещикам, брянское дворянство, ссылаясь на европейский опыт, в первую очередь Англии, предлагало допустить возможность добровольного выкупа крестьянами их оседлости. «Выкуп последними (*крестьянами* – Н.Б.) их оседлости, по мере их средств, желания и разумного расселения их в малые поселки для уничтожения общинного пользования землею, осужденного опытами всех Государств Европы, где оно повсеместно упраздняется ныне, при постоянном содействии законодательной власти, следовательно, нет никакого повода это познание зло увековечивать в России бесполезно разорительным для крестьян выкупом ими такой земли» – отмечалось в отзыве брянского дворянства.

Из представленного фрагмента видно отрицательное отношение дворянства к общинному устройству крестьян после отмены крепостного права, и в первую очередь, из-за его сдерживающего в экономическом плане фактора. В качестве хозяйственных доводов негативного влияния общины на земледелие, в отзыве отмечалась разбросанность и малоземелье крестьянских наделов, причиной которых служил принцип равенства, превалировавший в общине.

Брянские дворяне в своем отзыве также отмечали, что уступка крестьянам усадебной оседлости с землей под ней и огородами, особенно в больших селениях, где основные наделы отдалены от жилья на 4, 7 и даже 12 верст, приведет Россию к голоду, так как при существовавшем общинном разделении земли «крестьяне не могут удабривать более, как одной ближайшей к их селению полосы, остальное удобрение сваливают в ого-

род и конопляник, все прочие более отдаленные земли никогда не получают уваживания, видимо с каждым годом, истощаются, так что те полосы, которые за 30 лет назад приносили по 12 копен на десятине, теперь едва дают по 4» [17].

Подытоживая сказанное, дворянство Брянского уезда отмечало опасность сложившегося хозяйственного положения и отмечало, что нивелировать его можно через переселение крестьян в малые поселки поближе к земельному наделу для лучшей хозяйственной деятельности крестьян. Ссылаясь на труды видных экономистов той эпохи, таких как Гакстгаузен, Тенгоборский, Лавернь, брянское дворянство отмечало тот факт, что общинное землевладение приводит к истощению почвы и разорению землевладельцев, подобная закономерность прослеживается в первую очередь при возрастании народонаселения.

Анализ проектов уездного дворянства и их мнения, высказанного на уездных собраниях, позволяет сформировать представление о сложившейся политической, социальной и экономической ситуации в период подготовки отмены крепостного права. Преобразования касались сельской местности, где и проживали два основных субъекта реформы – помещики и крестьяне. Обустройство хозяйственного быта являлось ключевым вопросом, так как ломался многовековой уклад сельских отношений, основанный на крепостном праве. Изменение прежних отношений пугало помещиков своей неопределенностью, в первую очередь, будущим устройством быта и ведения хозяйства. Хозяйственное устройство после реформы – проблема довольно глобальная, здесь присутствуют такие широкие вопросы, как земельные наделы, их размер, приобретение земли в собственность, усадебная оседлость, а также более мелкие, но не менее значимые: распределение угодьев, обустройство водоснабжения, проезда и т.д.

Мнение орловских дворян, сформированное на уездных собраниях, является показательным, так как именно сформированные проблемы легли в основу деятельности Орловского губернского комитета. Анализ отзывов уездного дворянства позволяет нам выделить ряд однородных проблем, связанных с отменой крепостного права и беспокоящих помещиков.

Основной из них, которая просматривается практически во всех отзывах, являлась возможность переноса усадебной оседлости крепостных крестьян, а значит – будущее совместное проживание помещика и его бывших крепостных. Проблема стала одной из основных в ходе последующей работы губернского комитета и Редакционных комиссий. Указанную проблему ставили дворяне всех уездов Орловской губернии, но при этом решая ее по-разному. Помещики Елецкого и Малоархангельского уездов предлагали переносить усадьбы на безвозмездной основе для крестьян. Дворянство Дмитровского уезда, предлагало решить поставленный вопрос путем выкупа усадебной оседлости и их переноса по желанию помещика. Помещики Брянского уезда предлагали возможность добровольного выкупа крестьянами их оседлости и расселения крестьян в малые поселки, которые будут находиться в непосредственной близости к обрабатываемому участку. Дворянство Мценского уезда в свою очередь, предлагало принудительное переселение крестьян после

временнообязанного периода, с обязательным выкупом усадебной оседлости.

Второй проблемой, волновавшей орловское дворянство, судя по отзывам, послужил вопрос предоставления крестьянам надела земли, его возможный выкуп, а также выкуп усадебной оседлости. Проблема предоставления земельных наделов, являлась основой для реформы отмены крепостного права, но в отзывах уездных собраний она звучала не так часто. Указанный факт, возможно, связан с тем, что рескрипты данные губернаторам и программа правительства, на основании которых на первом этапе должна была основываться деятельность губернских комитетов, не предполагали предоставления земельных наделов крестьянам. О выкупе земельного надела в своем отзыве, в первую очередь заявляло дворянство Брянского уезда, приобретение земельной собственности должно было быть основано на добровольном соглашении, помещиков и крестьян. Похожее мнение, на вопросы выкупа земельных наделов, содержалось в отзыве дворян Мценского уезда, которые предполагали возможность выкупа с помощью финансовой помощи правительства, с учетом неизменности существовавшего размера надела и мнения помещика. Дворянство других уездов Орловской губернии, в своих отзывах возможность выкупа земельных наделов не предполагала. Выкуп усадебной оседлости, как было отмечено выше, представляло возможным дворянство Дмитровского и Брянского уездов.

В качестве одной из проблем, орловское дворянство выделяло неупорядоченность земельных наделов, отсутствие межевания, удаленность от места проживания и соответственно – чересполосность расположения земель. Проблема чересполосности расположения земель, после отмены крепостного права, исходя из анализа отзывов уездного дворянства волновала помещиков Дмитровского, Малоархангельского, Брянского уездов. Неупорядоченность, отсутствие межевания подтверждается материалами, представленными губернским комитетом в Редакционные комиссии. В примечаниях к описанию села Муравельник Карачевского уезда, принадлежавшего помещику Н.А. Толстому, сказано «количество всей земли при имении не может быть определено по ненахождению в конторе планов и межевых книг» [11, с. 34–35]. Сельцо Бражино Карачевского уезда, принадлежавшее помещику Н.А. Пашкову «по неразмеживанию, количество земли, состоящей в пользовании крестьян, не выведено», схожая ситуация с деревнями Божедаево и Сельня, указанного уезда, которые принадлежали помещику А.Ф. Спичинскому [11, с. 38–39]. В сельце Ивановское Кромского уезда, принадлежавшее помещику В.С. Трубицыну, всей земли более 100 десятин, но разбить ее на пахотную, сенокос и выгон, не представляется возможным из-за чересполосности пространства [11, с. 42–43]. Указанных примеров большое количество. Стоит отметить, что описанию подверглись только средние и крупные помещичьи хозяйства, в которых по десятой ревизии числилось более 100 душ крепостных крестьян. Описания имений, показывают неупорядоченность и в вопросе определения усадебной оседлости, в одних имениях описывается количество земли под усадьбой, в других количество земли под усадьбой и конопляники, огороды, выгон для скота. Указанные факты не играли положительную роль

для разрешения хозяйственных противоречий при подготовке отмены крепостного права. Орловские помещики видели в этом сложность будущего хозяйственного обустройства быта в пореформенной деревне.

Отдельные представители дворянства поднимали вопрос, связанный с хозяйственным обустройством после реформы мелкопоместного дворянства, доля которого в Орловской губернии была довольно значительной. Мелкопоместным считались помещики, имевшие менее 100 десятин земли, их доля от общего числа перед реформой была довольно велика. Потеря крепостных и земельных владений для указанной категории помещиков могло вызвать довольно большие сложности в ведении хозяйства, что и отмечалось в отзывах уездного дворянства. Наиболее остро указанный вопрос стоял в Малоархангельском уезде, дворянство которого в своем отзыве отмечало большое количество мелкопоместных дворян в уезде. Указанный факт, косвенно подтверждается статистическими данными собранными в Записке II Отделения Собственной е. и. в. канцелярии «О уменьшении числа и устройстве быта дворян мелкопоместных» и которые были проанализированы в статье Морозан В. В. «Мелкопоместное дворянство центрально-земледельческого района России в

XIX веке». В статье автор приводит статистику мелкопоместного дворянства по уездам Орловской губернии, из 520 бедных семей губернии 198 помещичьих владений находились в Малоархангельском уезде, затем по мере убыли такие имения располагались в Ливенском уезде – 77, Елецком – 60, Мценском – 45, Брянском – 32, Карачевском – 31, Севском – 26, Трубчевском – 23, Болховском – 12, Орловском – 11, Кромском – 5 [10, с. 36]. Потеря крепостных и земельных владений для указанной категории помещиков могло вызвать довольно большие сложности в ведении хозяйства, что и отмечалось в отзывах уездного дворянства

Многие проблемы, которые отмечало дворянство в ходе подготовки реформы, позднее воплотились в жизнь. Например, теснота совместного проживания, чересполосность, отдаленность места проживания крестьянина от земельного надела привели к ухудшению быта крестьян и получили свое решение через почти пол века в ходе проведения уже другой обширной реформы, вошедшей в историю под названием Столыпинская. Конечно, попытки предложить решение указанных проблем на этапе подготовки реформы отмены крепостного права чаще всего не содержали мер, нацеленных на соблюдение интересов крестьянства.

Библиографический список

1. *Блохин В.Ф.* К истории создания Орловского губернского дворянского комитета для составления положений об улучшении быта помещичьих крестьян (1858–1859 гг.) // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2012. № 8 (28). С. 38–41;
2. *Блохин В.Ф.* Уездные дворянские собрания на начальном этапе подготовки отмены крепостного права в России (на материалах Орловской губернии) // Вестник Брянского государственного университета. 2017. № 4 (34). С. 42–49.
3. *Блохин В.Ф.* Участие орловского дворянства в «определении главных начал для улучшения быта помещичьих крестьян» (1855–1859 гг.). Брянск, 2013.
4. *Блохин В.Ф.* Черты коллективного политического портрета помещиков Орловской губернии // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. История. 2021. Т. 66. № 3. С. 718–741.
5. *Зайончковский П.А.* Отмена крепостного права в России. М., 1968. 367 с.
6. *Захарова Л.Г.* Самодержавие и отмена крепостного права в России 1856–1861. М., 1984. 256 с.
7. *Кащенко С.Г.* Орловская деревня в начале 60-х гг. XIX века. Экономические последствия освобождения помещичьих крестьян, Орловская деревня в начале 60-х гг. XIX века. Экономические последствия освобождения помещичьих крестьян. Монография. Брянск: «Издательство Курсив», 2013. 340 с.
8. *Корнилов А.А.* Губернские дворянские комитеты 1858–1859 гг. // Великая реформа, 1861–1911. Русское общество и крестьянский вопрос в прошлом и настоящем. М.: Изд-во И.Д. Сытина, 1911. Т. IV. С. 152.
9. *Литвак Б.Г.* Русская деревня в реформе 1861 г. Черноземный центр. 1961–1995. М., 1972. 422 с.
10. *Морозан В.В.* Мелкопоместное дворянство центрально-земледельческого района России в XIX веке // Труды Исторического факультета Санкт-Петербургского университета
11. Приложение к Трудам редакционных комиссий, для составления Положений о крестьянах, выходящих из крепостной зависимости : сведения о помещичьих имениях. Т. 2. Извлечения из описаний имений по великороссийским губерниям. Губернии: Орловская. СПб. : Тип. В.Безобразова и комп., 1860.
12. *Рянский Л.М., Рянский Р.Л.* Актуальные проблемы источниковедения и истории русской крепостной деревни кануна освобождения (по материалам черноземного центра) // Вестник ТГУ. Вып. 7 (63). 2008. С. 326–336.
13. Свод предметов, обративших на себя внимание орловского дворянства и Комитета (Елецкий уезд) // Материалы губернских комитетов об устройстве быта помещичьих крестьян. Олонеккой, Орловской, Оренбургской, Самарской губерний. Б.г., б.м.
14. Свод предметов, обративших на себя внимание орловского дворянства и Комитета (Дмитровский уезд) // Материалы губернских комитетов об устройстве быта помещичьих крестьян. Олонеккой, Орловской, Оренбургской, Самарской губерний. Б.г., б.м.
15. Свод предметов, обративших на себя внимание орловского дворянства и Комитета (Малоархангельский уезд) // Материалы губернских комитетов об устройстве быта помещичьих крестьян. Олонеккой, Орловской, Оренбургской, Самарской губерний. Б.г., б.м.
16. Свод предметов, обративших на себя внимание орловского дворянства и Комитета (Мценский уезд) // Материалы губернских комитетов об устройстве быта помещичьих крестьян. Олонеккой, Орловской, Оренбургской, Самарской губерний. Б.г., б.м.
17. Свод предметов, обративших на себя внимание орловского дворянства и Комитета (Брянский уезд) // Материалы губернских комитетов об устройстве быта помещичьих крестьян. Олонеккой, Орловской, Оренбургской, Самарской губерний. Б.г., б.м.
18. *Христофоров И.А.* Аристократическая оппозиция Великим реформам: Конец 1850 – середина 1870-х гг. М., 2002.

References

1. *Blokhin V.F.* On the history of the creation of the Orel Provincial Nobility Committee for drafting regulations on improving the life of peasants belonging to landowners (1858-1859) // Bulletin of the Orel State University. Series: New Humanitarian Studies. 2012. № 8 (28). Pp. 38–41.
 2. *Blokhin V.F.* County noble assemblies at the initial stage of preparation for serfdom abolition in Russia (based on the materials of the Orel province) // Bulletin of the Bryansk State University. 2017. № 4 (34). Pp. 42–49.
 3. *Blokhin V.F.* Participation of the Orel nobility in «determining the main principles for improving the life of peasants belonging to landowners» (1855–1859). Bryansk, 2013.
 4. *Blokhin V.F.* Features of the collective political portrait of the landowners of the Orel province // Bulletin of the St. Petersburg State University. History. 2021. Vol. 66. No. 3. Pp. 718–741.
 5. *Zaionchkovsky P.A.* Abolition of serfdom in Russia. M., 1968. 367 p.
 6. *Zakharova L.G.* Autocracy and the abolition of serfdom in Russia 1856-1861. Moscow, 1984. 256 p.
 7. *Kashchenko S.G.* Orel village in the early 60s of the 19th century. Economic consequences of the liberation of the peasants belonging to landowners, Orel village in the early 60s of the 19th century. Economic consequences of the liberation of the peasants belonging to landowners. Monograph. Bryansk: "Kursiv Publishing House", 2013. 340 p.
 8. *Kornilov A.A.* Provincial noble committees of 1858-1859 // The Great Reform, 1861–1911. Russian society and the peasant question in the past and present. Moscow: Publishing house of I.D. Sytin, 1911. Vol. IV. P. 152
 9. *Litvak B.G.* Russian village in the reform of 1861 Chernozem Center. 1961–1995. Moscow, 1972. 422 p.)
 10. *Morozan V.V.* Small-scale nobility of the central agricultural region of Russia in the 19th century // Proceedings of the Historical Faculty of St. Petersburg University
 11. Appendix to the Works of the editorial commissions, for drawing up Regulations on peasants emerging from serfdom: information about landowner estates. Vol. 2. Extracts from descriptions of estates in the Great Russian provinces. Provinces: Orel. SPb.: Printing house of V. Bezobrazov and Co., 1860.
 12. *Ryansky L.M., Ryansky R.L.* Actual problems of source studies and history of the Russian serf village on the eve of liberation (based on the materials of the Chernozem center) // Bulletin of TGU. Issue 7 (63). 2008. Pp. 326-336.
 13. Set of objects that attracted the attention of the Orel nobility and the Committee (Yeletsky Uyezd) // Materials of the provincial committees on the structure of the life of peasants belonging to landowners. Olonets, Orel, Orenburg, Samara provinces. B.g., b.m.
 14. Set of objects that attracted the attention of the Orel nobility and the Committee (Dmitrovsky uyezd) // Materials of the provincial committees on the structure of the life of peasants belonging to landowners. Olonets, Orel, Orenburg, Samara provinces. B.g., b.m.
 15. Set of objects that attracted the attention of the Orel nobility and the Committee (Maloarkhangelsky uyezd) // Materials of the provincial committees on the structure of the life of peasants belonging to landowners. Olonets, Orel, Orenburg, Samara provinces. B.g., b.m.
 16. Set of objects that attracted the attention of the Orel nobility and the Committee (Mtsensk uyezd) // Materials of the provincial committees on the structure of the life of peasants belonging to landowners. Olonets, Orel, Orenburg, Samara provinces. B.g., b.m.
 17. Set of objects that attracted the attention of the Orel nobility and the Committee (Bryansk uyezd) // Materials of the provincial committees on the structure of the life of peasants belonging to landowners. Olonets, Orel, Orenburg, Samara provinces. B.g., b.m.
 18. *Khristoforov I.A.* Aristocratic opposition to the Great Reforms: Late 1850s – Mid-1870s. M., 2002.
-

УДК 351.742 /351.749

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-25-29

ВЛАСОВ АЛЕКСАНДР ЕВГЕНЬЕВИЧ

аспирант кафедры истории, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия

E-mail: alexvlasov90@yandex.ru

ШТЕПА АЛЕКСЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия

E-mail: a-v-stepa@yandex.ru

VLASOV ALEXANDER EVGEN'EVICH

Postgraduate Student of the Department of History, Kaluga State University Named After K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia

E-mail: alexvlasov90@yandex.ru

SHTEPA ALEXEY VLADIMIROVICH

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of History, Kaluga State University Named After K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia

E-mail: a-v-stepa@yandex.ru

**ФОРМА КОНТРОЛЯ ЗА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЕЗДНОЙ ПОЛИЦИИ КАЛУЖСКОЙ ГУБЕРНИИ В 1870-Е ГГ.
(ПО МАТЕРИАЛАМ КАЛУЖСКОГО УЕЗДА)**

**THE FORM OF CONTROL OVER THE ACTIVITIES OF THE KALUGA PROVINCE DISTRICT POLICE IN THE 1870-s
(BASED ON THE MATERIALS OF THE KALUGA COUNTY)**

В статье рассматриваются источниковедческие аспекты полицейского делопроизводства в России в 70-е гг. XIX века. Опираясь на архивные документы, впервые вводимые в научный оборот, авторы проанализировали служебную документацию становых приставов Калужского уезда Калужской губернии в 1873–1874 гг. Имеющаяся в журналах информация сгруппирована в соответствии со спецификой её содержания и временем внесения в документ. Сделан вывод о высокой информативности служебных журналов становых приставов и перспективности их использования в изучении функционирования общей полиции в период политической стабильности. Стабильный контроль за работой полиции, тщательные ревизии служебной канцелярии становых приставов на предмет соответствия предоставляемой полицейскими в отчётах информации реальной действительности говорит о качественной работе представителей высшей власти на местах в период масштабных преобразований.

Ключевые слова: общая полиция, губернатор, калужский уездный исправник, стан, становой пристав.

The article deals with the source study aspects of police record keeping in Russia in the 70s of the XIX century. Based on archival documents, which are being researched for the first time, the authors have analyzed the court documents of bailiffs in the Kaluga district of the Kaluga province in 1873–1874. The information available in the journals is grouped according to the specifics of its content and when it was entered in the document. It was concluded that the journals of police bailiffs are highly informative and promising for the study of the functioning of the general police during the period of political stability. Stable control over the work of the police, thorough audits of the office of the bailiffs for compliance with the information provided by the police in the reports of the real reality speaks about the high-quality work of representatives of the highest authorities in the field during the period of large-scale transformations.

Keywords: general police, governor, Kaluga district police officer, camp, bailiff.

Введение

Актуальность исследования. В настоящее время административный контроль за деятельностью государственных служащих осуществляется различными способами с учётом новейших технических достижений для объективной оценки качества, выполняемой чиновниками работы. В данном исследовании анализируется установленная распоряжением калужского губернатора форма административного контроля (через предоставление журналов разъездов становых приставов) за деятельностью полицейских чиновников в пореформенный период в Калужской губернии, позволяющая установить соответствие предоставляемой полицейскими в отчётах информации реальной действительности.

Цель исследования: изучить деятельность органов уездной полиции Калужской губернии во второй половине XIX в.

Задачи исследования:

– проанализировать организацию работы уездной полиции в Калужской губернии и её контроль со стороны губернских властей.

– рассмотреть повседневную служебную деятельность руководителей уездной полиции среднего звена через делопроизводственную документацию.

– дать объективную оценку излагаемой в документах становых приставов.

Научная новизна исследования состоит в том, что оно является первой в отечественной историографии попыткой на основе привлечения архивных материалов проанализировать работу уездной полиции Калужской губернии в пореформенный период и проследить какое влияние на неё оказывал губернаторский контроль.

Методологическую основу исследования составили принципы научной объективности, историзма. Принцип объективности предполагает непредвзятый и критический анализ использованных исторических источников.

По принципу историзма исторические события и явления рассматривались в контексте конкретного исторического времени.

Историко-типологический подход использовался для разбора и классификации задач и функций уездной полиции на территории Калужской губернии.

В современной историографии среди работ, посвящённых данной проблематике, особый интерес представляет публикация Н.С. Соломонова «Настольный реестр уездного исправника как основной источник изучения деятельности общей полиции Московской губернии в конце XIX – начале XX вв. (по материалам Коломенского уезда), написанная с использованием делопроизводственной документации, содержащей богатый фактический материал о функционировании общей полиции [5]. Признавая важность обширного комплекса источников: циркуляры Департамента полиции, местных властей (губернской администрации), отчёты, рапорты, донесения губернатору и прочие документы, имеющие отношения к работе правоохранительных органов, автор говорит о практическом отсутствии источниковедческого анализа настольного реестра уездного исправника.

Следует подчеркнуть, что до настоящего времени источниковедческому анализу не подвергался и журнал разъездов станowych приставов калужской уездной полиции. В предлагаемой статье автором предпринята попытка на основании изучения служебных журналов станowych приставов Калужского уезда Калужского уездного полицейского управления, извлечённых из фондов Государственного архива Калужской области (Ф. 823), ликвидировать указанный пробел. Вторую группу источников составляет справочная литература, к которой относятся «Памятные книжки Калужской губернии» – материалы о наличии и функционировании на территории губернии государственных и частных организаций и людях, входивших в состав этих организаций. Если для исследователя Н.С. Соломонова настольный реестр Коломенского уездного исправника представляет интерес с точки зрения изучения собственно деятельности полицейских чиновников, то для автора данной статьи служебный журнал станowych приставов интересен как вид административного контроля за работой чинов уездной полиции, позволяющий оценить качество работы полицейских и установить соответствие предоставляемой полицейскими в отчётах информации реальной действительности.

Хорошо известно, что представителями высшей власти Российской империи на местах были губернаторы. От их способности принимать правильные управленческие решения, особенно в период масштабных преобразований, зависел порядок во вверенных им губерниях и безопасность проживавших в них людей. В прямом подчинении губернаторов была полиция, в том числе и уездная. Рассмотрим её структуру.

25 декабря 1862 г. император Александр II утвердил «Временные правила об устройстве полиции в городах и уездах губерний». Основу данного законодательного акта составили положения «Учреждения для управлений губерний» (1775), «Уставы благочиния или полицейского» (1782), «Положения о земской полиции» (1837), в которые были внесены изменения. В соответствии с «Временными правилами» изменялась структура поли-

ции, порядок назначения должностных лиц и принятия управленческих решений. Ранее организационно объединённая земская и городская полиция объединялись в единую общую полицию. Объединение осуществлялось путём упразднения городничих управлений. Старые полицейские органы уездного уровня объединялись в уездное полицейское управление во главе с уездным исправником, назначавшегося губернатором из местных дворян. В обязанности исправника входило наблюдение за охраной общественной безопасности, за правильным производством дел. Власть исправника распространялась на весь уезд, за исключением губернских и некоторых других городов, имеющих свою особую полицию. Исправник состоял председателем уездного распорядительного комитета, директором уездного отделения попечительного о тюрьмах комитета, членом уездного по воинской повинности присутствия, членом крестьянского присутствия. Он наблюдал за исправным поступлением с крестьян податей и денежных сборов. По производству дознаний о преступлениях на исправнике лежало только наблюдение за точным исполнением полицейскими чинами возложенных на них поручений. В прямом подчинении у исправников были становые приставы – должностные лица, возглавлявшие стан – полицейско-административный округ из нескольких волостей. Обязанности станowych разделялись на: 1) исполнительные функции, т.е. непосредственное исполнение, наблюдение за точным исполнением законов и распоряжений правительства; 2) судебно-полицейские функции, связанные с повседневным поддержанием правопорядка. Для исполнения распоряжений станowego пристава и непосредственного надзора за состоянием дел в подчинении приставам определялись сотские и десятские. На должность сотских и десятских выбирали из крестьян волостей, входивших в полицейский округ (стан) [1].

Служебный журнал как разновидность делопроизводственной документации калужской уездной полиции появился в 1873 г. по инициативе калужского губернатора в 1871–1882 гг. И.Е. Шевича [3, с. 128], решившего «понаблюдать за деятельностью станowych приставов как для поощрения, так для понуждения нерадивых» [2, л. 1].

В 1873–1874 гг. управление полиции Калужского уезда состояло из исправника – надворного советника Никандра Александровича Лебединцева, его помощника – коллежского асессора Дмитрия Тимофеевича Качалова, неременного заседателя капитана Александра Николаевича Гурьева, заседателя от поселян – крестьянина Гавриила Иванова, секретаря – губернского секретаря Ивана Михайловича Успенского, двух столоначальников: коллежского секретаря Василия Александровича Никольского и писца 2 разряда Николая Ивановича Васильева, регистратора Павла Ивановича Новоградского и 2 писцов: 1 почётного гражданина и сына испанского подданного. Калужский уезд был разделён на 3 стана, возглавляемых тремя приставами. 1-й стан возглавлял титулярный советник Николай Григорьевич Лавров, чья становая квартира находилась в сельце Галкине в 10 км от Калуги. Становая квартира его коллеги – пристава 2-го стана, коллежского асессора Ивана Яковлевича Новоградского находилась значительно дальше – в сельце Каровине в 35 км от губернской столицы. Приставом 3-го стана в эти же годы

был коллежский ассessor Матвей Семёнович Протасов, квартировавшего в 20 км от Калуги в селе Касьмово. Под началом трёх приставов служил 21 сотский. Точное число десятских не указывалось в справочной литературе. Известно лишь, что десятские избирались от каждого семейства и селения [4, с. 106].

3 мая 1873 г. калужский губернатор Шевич отдал циркулярное распоряжение уездному исправнику потребовать от своих подчинённых станowych приставов с 1 июля 1873 г. завести журнал разездов по служебным делам с указанием: 1) числа дней, проведённых станowymi в течение месяца вне служебной квартиры; 2) куда, в какое время, по какому делу становой пристав выезжал, расстояния от становой квартиры до того места, куда они отправлялись по служебным делам. Такие журналы становой пристав был обязан представлять к 5-му числу каждого месяца в 2 экземплярах, один из которых ложился на стол губернатору, а другой – исправнику. Кроме того, исправник обязан был проводить ревизию канцелярии станowych, особое внимание обращая на правильность ведения журналов. Получив циркуляр губернатора, калужский уездный исправник Н.А. Лебедев написал там же на бланке циркуляра распоряжение «изготовить бланки журналов для своих подчинённых приставов трёх станов вверенного ему уезда». Через полтора месяца (19 июня 1873 г.) это поручение было выполнено [2, л. 1, 3]. Первый рапорт исправник получил 1 августа 1873 г. от пристава 1-го стана калужского уезда Н.Г. Лаврова. Этот факт указывает на аккуратность Лаврова в выполнении распоряжений своего непосредственного руководства. Напомним, что срок сдачи служебных журналов на проверку уездному исправнику был до 5-го числа каждого месяца [2, л. 4].

Разбор уже первых страниц служебного журнала пристава Лаврова подтверждает информацию «Памятной книжки Калужской губернии» на 1873–1874 гг. относительно месторасположения становой квартиры пристава – село Галкино. Дальнейший разбор служебных разездов пристава Лаврова показывает, что практически всю неделю он проводил в разездах по служебным делам, преодолевая расстояние порядка 20 км. В перечень служебных обязанностей станowych приставов Калужского уезда входило объявление предписаний полицейского управления местному населению по различным вопросам, понуждение крестьян к платежу недоимок, проведение дознаний в отношении тех или иных представителей местного населения, виновных в совершении различных видов преступлений: кража, незаконное присвоение чужого имущества, порубка леса, принадлежавшего помещикам или купцам, убийства и т.д. Максимальный срок отсутствия пристава 1-го стана в 1873 г. на становой квартире составлял два дня. Воскресные дни пристав проводил в становой квартире, занимаясь отпиской разных исполнительных бумаг, отсылкой почты в разные места и давая распоряжения сотским. 23 июля пристав выезжал в Калугу для сдачи денег в местное казначейство и получения жалованья. В служебном журнале пристава 1-го стана нет точных сведений о количестве денег, собранных приставом по разным требованиям для сдачи в казначейство, а также о размере получаемого по службе содержания. О факте проведения ревизии канцелярии станowego пристава Н.Г. Лаврова и не только его говорит пометка

«верно», сделанная карандашом уездным исправником. Факты обнаружения ошибок в служебных документах станowych фиксировал не только уездный исправник, но и губернатор И.Е. Шевич, информировавший об этом калужского уездного исправника. Становой пристав оправдывался, что при переписывании полицейского акта допустил ошибку его письмоводитель [2, л. 51]. Пристав Лавров, как видно из его служебного журнала, старался излагать информацию о служебных разездах более общо, схематично, не приводя подробностей. Именно этот факт калужский уездный исправник и вменял в вину своему подчинённому в донесении от 17 августа 1873 г., обязав его впредь более подробно расписывать по каким служебным делам он отлучался из становой квартиры, выделяя в отдельную строку каждое село, волость, деревню, которые он проезжал на пути к конечной цели разезда. Если, например, становой исполнял предписания полицейского управления или судебного органа, то он обязательно должен был указывать номер препроводительных документов. В донесении исправник поставил пристава Лаврову в пример деятельность другого своего подчинённого – пристава 3-го стана М.С. Протасова, чья служебная документация не имела недостатков служебного журнала пристава Лаврова [2, лл. 10-10 об.].

Из изучения журнала пристава 2-го стана уездный исправник сделал следующие выводы. 9 дней в течение июля месяца 1873 г. пристав Новоградский провёл в своей становой квартире в сельце Каровине. Двое суток становой занимался сбором статистических сведений о работах на железной дороге, ещё два дня Иван Яковлевич наблюдал за общественным порядком на ярмарке вблизи становой квартиры, двое суток пристав провёл в Калуге, куда он выехал за получением жалованья. Дознание о несостоятельности одного крестьянина проводилось 10 июля. Между тем, данные калужского уездного полицейского управления говорят о том, что по факту дознание проводилось двумя днями позже, 12 июля. Подобные факты замечались исправником не единожды и не могли быть по словам исправника «приняты в уважение». В графе «расстояния от становой квартиры до места совершения преступления» не указано количество вёрст. В конце своего донесения исправник сделал вывод о том, что беспорядочное ведение приставом журнала связано с тем, что он не понял сущность требования губернатора о ведении журнала и в назидание направил экземпляр журнала пристава 3-го стана. Несмотря на довольно жёсткую оценку его работы пристав 2-го стана продолжал работать на своей должности [2, лл. 24-25 об.]. Так или иначе, в сентябре 1873 г. журналы станowych приставов оказались на столе калужского губернатора. В своём циркуляре калужскому уездному исправнику губернатор сообщал, что за исключением калужского, остальные исправники доставили губернатору журналы разездов приставов по служебным делам без своего заключения по существу его ведения. В том же циркуляре губернатор выразил желание чтобы результаты служебных поездок в те или иные населённые пункты сразу заносились станowymi приставами в отдельную тетрадь, а после переносились в служебный журнал. Контроль за работой приставов ещё более ужесточился. Губернатор дал указание калужскому уездному исправнику о том, чтобы в послед-

ний день каждого месяца, т.е. 30 или 31 числа становые приставы вписывали информацию о количестве имевшихся в их производстве дел и бумаг за последние несколько лет, оставшихся не исполненными [2, л. 46].

У пристава 1-го стана Н.Г. Лаврова к 1 октября 1873 г. оставалась неисполненной 31 бумага. Всего за октябрь в распоряжение Лаврова поступило 413 бумаг. К 1 ноября приставом было исполнено 327 бумаг. Из поступивших в распоряжение Лаврова из уездного полицейского управления осталось неисполненными 34 бумаги. В октябре 1873 г. от исправника Лавров получил по делу по взысканию с землевладельцев окладов земского сбора 83 бумаги [2, л. 62 об.]. У пристава 2-го стана не осталось неисполненных бумаг с 1872 года. К 1 октября не исполнено 283 бумаги. За сентябрь того же года исполнены были 262 бумаги [2, л. 69 об.]. У пристава 3-го стана остались неразобранными 40 бумаг к 1 сентября с прошлого года. В течение сентября 1873 г. в распоряжение пристава 3-го стана поступило 194 бумаги и 5 дел, не разобрав к октябрю 31 бумагу [2, л. 76 об.]. У пристава 1-го стана за предыдущие годы неисполненных бумаг не наблюдалось. Зато в период с января по сентябрь 1873 г. на становой квартире пристава Лаврова скопилось бумаг в количестве 2218 штук, требовавших исполнения, ещё 291 – поступила за один только сентябрь (2509 штук). Всего же приставом было исполнено 2478 бумаг. Из-за непрерывных разъездов по взысканию недоимок у пристава остался неразобраным 31 документ [2, л. 85]. У пристава 2-го стана Калужского уезда И.Я. Новоградского с 1872 г. не осталось неразобранных бумаг. К 1 октября 1873 г. пристав не разобрал 21 служебный документ. Причина в журнале пристава не уточняется. За октябрь в служебную квартиру пристава Новоградского поступило 264 документа. К 5 ноября пристав разобрал 235 документов [2, л. 92]. У пристава 3-го стана М.С. Протасова к октябрю 1873 г. оставался не разобранным 31 документ. За один только октябрь на стол пристава Протасова легли 262 документа и 3 дела. Не разобрано 74 документа. Пристав объясняет, что большая часть неисполненных бумаг поступила в октябре. Неисполненных бумаг с предыдущих лет у пристава Протасова не имелось [2, л. 99]. За ноябрь 1873 г. у пристава И. Новоградского не осталось неразобранных дел предыдущего 1872 г., 50 дел оказались не разобранными к 5 ноября, а поступило за ноябрь 214 дел, исполнено 235 дел, но 29 дел не были разобраны к 1 декабря [2, лл. 106-106 об.] У пристава 3-го стана Протасова не разобрано 74 дела. В ноябре поступило 4 дела и 222 бумаги. В течение ноября месяца приставом было разобрано 3 дела и 250 бумаг. К 1 декабря Протасов не успел разобрать 1 дело и 46 бумаг [2, л. 119]. В середине января 1874 г. калужский губернатор подвёл итог результатам почти полугодовой работы служащих уездной полиции, исходя из анализа служебной документации, ведущейся по установленной губернатором форме. Иван Егорович Шевич сделал выводы о том, что становые приставы Калужского уезда, хотя и завели тетрадь для записи исполненных по службе поручений, но поручения эти записывали по окончании месяца, а не сразу по ходу исполнения какого-либо поручения. Для пресечения подобных прецедентов в будущем, губернатор предупредил о наложении строгого взыскания на приставов

[2, л. 123 об.]. О том, насколько сказалось на дальнейшей работе калужской уездной полиции эта мера, мы судить не можем, поскольку служебных журналов становых приставов Калужского уезда за 1875–1878 гг. не сохранилось. Зато сохранилось в небольшом количестве донесения калужского исправника с критикой работы того или иного станового. Так, в журнале пристава 3-го стана М.С. Протасова исправник Лебедянцева заметил отсутствие сведений о количестве поступивших и исполненных бумаг за март 1875 г. и поручил прислать журнал с требуемой информацией с нарочным. На том же донесении Протасов написал, что на тот момент у него на руках не было журнала, а также и то, что это «сведение не требовалось циркулярами исправника от 19 июня и 4 декабря 1873 года» [2, лл. 170–170 об.]. Аналогичные и иные по содержанию предписания встречаются и в последующие годы. Пристава 1-го стана калужский исправник просил объяснить причину увеличения неисполненных бумаг в августе – сентябре с 18 до 26 [2, л. 222]. Пристав в ответном письме пояснил, что в августе 1876 г. в его распоряжение поступили ведомости по взысканию денег, а людей, для которых предназначались эти ведомости, денег в наличии не было. В связи с этим пристав установил для этих людей сроки для уплаты. В качестве второй причины увеличения количества неисполненных бумаг пристав называет поездки свои в различные селения вверенного ему стана [2, л. 222 об. – 223]. На обстоятельства служебной деятельности ссылается и пристав 3-го стана Протасов [2, л. 225 – 225 об.].

Вывод

Как мы видим, контроль губернской власти над работой общей полиции был очень жёстким. Технические возможности по обмену сообщениями между городами одной губернии, а тем более между губерниями в то время были крайне ограничены. Единственно возможной формой контроля власти Калужской губернии сочли именно журнал разъездов становых приставов по делам службы, дав подробные указания о способах его ведения. Служебный журнал был разбит на 5 столбцов: 1) время выезда пристава из становой квартиры; 2) место, куда отправлялся (становой); 3) по каким делам; 4) сколько времени пробыл в разъездах. 5-й столбик (расстояние селений) был разбит на 2 подпункта: от становой квартиры и расстояние селений друг от друга по направлению поездки пристава. Такие журналы приставы трёх станов Калужского уезда обязаны были подавать на проверку своему непосредственному начальнику – калужскому уездному исправнику в 2-х экземплярах. Один экземпляр ложился на стол губернатору. При этом в журнале должно быть заключение исправника о правильности заполнения этого вида делопроизводственной документации. Отчёты показывают, что из 11 уездных исправников Калужской губернии только калужский исправник регулярно проводил ревизию канцелярии своих подчинённых, сопоставляя содержащуюся в ней информации тому, что становые фиксировали в своих служебных журналах и давая своё заключение. Исправники других уездов предоставляли калужскому губернатору служебные журналы становых «без «проверки и своего заключения, и при том в различных формах, не соответствовавшим требованиям

губернатора, изложенных последним в предписании от 3 мая 1873 г. за № 444». Из текста статьи становится очевидным, что общая полиция Калужского уезда вела отчётность не всегда в точности следуя указаниям вышестоящих начальников. Более того, по мере ужесточения требований губернатора к ведению полицией отчётной документации своей работы, полицейские чиновники уездной полиции позволяли себе ту же недобросовестность. Речь идёт в том числе и об отдельной тетради с записями поручений, исполненных непосредственно на месте. Частично это можно объяснить большой загруженностью станковых приставов в работе. Приведённые выше данные о накоплении в станковых квартирах боль-

шого количества служебных бумаг, по мнению автора, это наглядно подтверждает. С другой стороны, рапорты станковых с объяснениями своих ошибок при составлении отчётности весьма противоречивы. Один ссылается на письмоводителя, допуская ошибку в дате при переписывании набело полицейских актов, другой – на отсутствие в отдельных циркулярах исправника каких-либо указаний относительно целесообразности упоминания количества неразобранных бумаг в журналах разъездов по служебным делам. В целом, работу служащих уездной полиции Калужского уезда авторы находят удовлетворительной.

Библиографический список

1. Временные правила об устройстве полиции в городах и уездах губерний, по общему учреждению управляемых // Полное собрание законов Российской империи. – Собр. II. – Т. 37. Отделение 2. № 39087. – Санкт-Петербург: Типография II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1865. 837 с.
2. Государственный архив Калужской области (ГАКО). Ф. 823. Оп.1. Д. 95.
3. *Морукوف Ю.Н.* Губернии Российской империи: История и руководители 1708–1917: учебное пособие. Москва: Изд-во Молодая гвардия, 2003. 479 с. ISBN 5-8129-0071-X.
4. Памятная книжка Калужской губернии на 1873–1874 годы. Калуга: Типография Губернского Правления, 1874. 366 с.
5. *Соломонов Н.С.* Настольный реестр уездного исправника как источник изучения деятельности общей полиции Московской губернии в конце XIX – начале XX вв. (по материалам Коломенского уезда) / Н.С. Соломонов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. 2017. № 3. С. 6–14.

References

1. Temporary rules on the structure of the police in cities and counties of provinces, according to the general institution of the governed // The Complete Collection of Laws of the Russian Empire. – Sobr. II. – Vol. 37. Department 2. No. 39087. – St. Petersburg: Type II of the Department of His Imperial Majesty's Own Chancellery, 1865. 837 p.
2. State Archive of Kaluga Region. Fund 823. List 1. Record 95.
3. *Morukov Y.N.* Governments of the Russian Empire: History and Leaders 1708–1917: textbook. Moscow: Molodaya Gvardiya Publishing House, 2003. 479 p. ISBN 5-8129-0071-X.
4. Commemorative book of Kaluga province for 1873–1874. Kaluga: Printing House of the Provincial Government, 1874. 366 p.
5. *Solomonov N.S.* Desktop register of the district police officer as a source of studying the activities of the general police of the Moscow province in the late XIX – early XX centuries. (based on the materials of Kolomenskoye uyezd) / N.S. Solomonov // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: History and Political Sciences. 2017. No. 3. Pp. 6–14.

ВОЙТ ИВАН АЛЕКСЕЕВИЧ

старший преподаватель кафедры государственного управления Приднестровского государственного университета имени Т.Г. Шевченко, аспирант кафедры истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: voitia_84@mail.ru

VOIT IVAN ALEXEEVICH

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

**ПРИДНЕСТРОВСКОЕ ГЕОПОЛИТИЧЕСКОЕ ПОГРАНИЧЬЕ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX ВЕКА:
ПОПЫТКИ СОВЕТСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ РЕГИОНА**

**PRIDNESTROVIAN GEOPOLITICAL FRONTIER IN THE FIRST QUARTER OF THE 20TH CENTURY:
ATTEMPTS OF SOVIET SELF-DETERMINATION OF THE REGION**

Победа большевистской революции в 1917 году и оккупация Бессарабии Королевской Румынией в начале 1918 года подняли значение Приднестровья на балканском геополитическом направлении. Появление бессарабской политической проблемы и ее разрешение серьезным образом отразилось на судьбе Приднестровья в XX столетии. После векового «затишья», приднестровский регион вновь становится важнейшим геополитическим регионом Юго-Восточной Европы, а река Днестр – пограничным рубежом.

В статье рассматривается опыт существования и развития Одесской Советской Республики и Бессарабской Советской Социалистической Республики как военно-политических государственных образований, отстаивавших право советского самоопределения населения региона.

Ключевые слова: Одесская Советская Республика, Бессарабская Советская Социалистическая Республика, советское самоопределение, приднестровский регион.

The victory of the Bolshevik revolution in 1917 and the occupation of Bessarabia by Royal Romania at the beginning of 1918 raised the importance of Pridnestrovia in the Balkan geopolitical direction. The emergence of the Bessarabian political problem and its resolution seriously affected the fate of Pridnestrovia in the 20th century. After a century-long “calm”, the Pridnestrovian region is again becoming the most important geopolitical region of South-Eastern Europe, and the Dniester River is becoming a borderline.

The article deals with the experience of the existence and development of the Odessa Soviet Republic and the Bessarabian Soviet Socialist Republic as military-political state formations that defended the right of Soviet self-determination of the population of the region.

Keywords: Odessa Soviet Republic, Bessarabian Soviet Socialist Republic, Soviet self-determination, Pridnestrovian region.

Введение

Проблема изучения Приднестровья как геополитического явления ныне *актуальна* как никогда ранее до начала проведения «специальной военной операции», и потому чрезвычайно целесообразно обратиться пристальное внимание к истокам этой проблемы, обретшей особое своеобразие, начиная с первой четверти XX столетия, главным образом со времени российской революции 1917 г. и Гражданской войны в России.

Исходя из степени научной освоенности этой проблемы, ее недостаточной изученности, *цель* настоящей статьи я вижу в выявлении ее геополитической природы и выяснении конкретно-исторических процессов, определивших ее особенность в указанный период времени.

Учитывая сказанное выше, *научную новизну* настоящей статьи составляет совокупное изучение исторических фактов, выявляющих ключевые события, определившие специфические свойства Приднестровского приграничья в первой четверти XX в. на материалах разнообразных источников и результа-

тах проведенных исследований.

Научная результативность настоящей статьи обусловлена применением взаимодополняющих сравнительно-исторического, историко-географического, историко-политического, военно-исторического *методов исследования*.

Указанные выше научно-методологические основания позволяют далее изложить *основной материал предлагаемого исследования*.

За годы гражданской войны и иностранной военной интервенции (с 1918 по 1920 годы) в Приднестровье, в силу важного геополитического значения региона, боролись за власть белогвардейцы и отряды Красной армии, представители украинской Центральной Рады и молдо-румынского «СфатулЦэрий», петлюровцы и повстанческие крестьянские отряды различных «батьков». В качестве военных интервентов в Приднестровье побывали войска Германии, Австро-Венгрии, Франции и Румынии.

В период Гражданской войны, особенно в начале

1920-х годов, прежде всего, М.Н. Тухачевским высказывались идеи «революции извне», т.е. советизации окраинных территорий бывшей Российской империи путем «революционной» наступательной «войны» Красной Армии [1, с. 36–42; 2, с. 16–22]. Эти настроения оживились в середине 1930-х годов [1, с. 36–42]. После окончательной победы большевиков территория Приднестровья вошла в состав Подольской и Херсонской (затем Одесской) губерний Украинской ССР.

Именно в этот период в Приднестровье сложились предпосылки для создания первой в своей богатой истории государственности – Молдавской Автономной ССР. Однако обо всем по порядку.

В 1917 году Россия испытывала общенациональный кризис, охвативший все без исключения сферы общественной жизни: экономику, социальные взаимоотношения, политическое устройство. Под вопросом оказалось само существование многовекового Российского государства.

Территория современного Приднестровья входила в состав Херсонской, Подольской и Бессарабской губерний [имеются ввиду Бендеры с окрестными селами – авт.] Российской империи. Пришло время, когда все новые регионы уже молодой Российской советской республики заявляли о своей самостоятельности. Общепризнанное движение за советское самоопределение территорий ощутили на себе и южные рубежи приднестровского края. В течение 1918–1919 гг. народы региона наблюдали и участвовали в военно-политическом противостоянии сил, желающих надолго закрепиться в важном, в том числе, с геополитической точки зрения пространстве. Научный интерес вызывает, на наш взгляд, опыт самоопределившихся Одесской Советской Республики и Бессарабской ССР, в которые непродолжительное время входило и Приднестровье.

После провозглашения 7 (20) ноября 1917 года Украинская Народная Республика (УНР) захотела присоединить к себе Одессу, но там украинское национальное движение широкой поддержкой не обладало. По результатам выборов в одесскую городскую думу в августе 1917 года большинство получили эсеры (65 мест) и кадеты (15 мест), в то время когда националисты в лице УПСР и УСДРП смогли занять всего 5 мест в представительном органе Одессы. На выборах во Всероссийское Учредительное собрание в ноябре 1917 года наилучшие результаты показали еврейский блок (33 %) и большевики (19 %). Результат украинских социал-демократов несколько вырос (13%), но это было меньше, чем даже у стремительно терявших популярность кадетов (17 %) [3].

Поддержку власти УНР в Одессе могли получить лишь от солдат, служивших еще в императорской армии в украинизированных частях.

«Осенью 1917 года воинские подразделения, поддерживавшие Центральную раду УНР (до 6 тыс. человек), объединились в Одесскую гайдамацкую дивизию. При поддержке УНР в Одессе была создана украинская Морская рада. Её власть признали матросы крейсера «Память Меркурия» и ряда кораблей» [4, с. 167–175].

Местная общественность Одессы, в том числе боевые группы анархистов, левых эсеров, отряды красногвардейцев, солдат и матросов Черноморского флота, так называемая «воровская армия» Мишки Япончика,

имевшая огромное влияние в городе в период фактического безвластия, составляли основную силу, сопротивляющуюся вооруженным формированиям украинских националистов.

В одесской периодической печати от 25 октября 1917 года распространялась информация не только о событиях в Петрограде, но и «о совершении 5 вооружённых налётов, 26 ограблений в самой Одессе» [5].

Вскоре, 21 декабря (3 января 1918 года по новому стилю) 1917 года Одесский Совет рабочих депутатов и РУМЧЕРОД провозгласили Одессу «вольным городом». Украинская Народная Республика вынуждена была согласиться с этим новым статусом причерноморского города. Одесский городской совет принял положение о «вольном городе» (своеобразную «Одесскую Конституцию» – авт.) уже спустя несколько дней.

В городе и окрестностях начал формироваться свой бюджет, в первую очередь за счет государственных доходов, собираемых в Одессе. Лишь остатки могли быть переданы в Киев. Все военное имущество бывшей царской России передавалось «в руки города» [6].

Однако уже 9 (22) января 1918 г. законодательный орган Украинской Народной Республики провозгласил независимость от Советской России. Речь идет о принятии так называемого IV Универсала. Это в корне меняло ситуацию не в пользу самоопределившейся Одессы. В результате 13 (26) января 1918 г. РУМЧЕРОД в Одессе организует антиукраинское восстание. «Его поддержало около 2 300 красногвардейцев боевых дружин левых эсеров и анархистов, около 2 тыс. матросов, 1 тыс. большевизированных солдат, полукриминальные отряды Мишки Япончика и Яшки Блюмкина, отряд интернационалистов из пленных солдат австро-венгерской армии Олеко Дундича, дружина Союза молодёжи Семёна Урицкого» [3].

В течение суток основные стратегические объекты города оказались в руках восставших. Более того, для борьбы с гайдамацкими частями на помощь восставшему городу поспешила палубная артиллерия кораблей Черноморского флота «Ростислав», «Синоп», крейсера «Алмаз» и сводный батальон бессарабских солдат-фронтовиков. К 18 (31) января 1918 г. из Одессы были выведены и разоружены последние остатки войск УНР.

Успешные военные действия потребовали политического закрепления. Это вылилось в провозглашение Одесской Советской Республики (ОСР). На первом своем заседании Одесский республиканский Совет и РУМЧЕРОД создали республиканский СНК и избрали его председателем, которым стал Владимир Юдовский.

В состав ОСР были фактически включены собственно сама Одесса, Тираспольский, Одесский и Ананьевский уезды Херсонской губернии, Аккерманский уезд Бессарабской губернии.

Таким образом, территория южного Приднестровья стала частью вновь созданного государственного образования, которое вскоре приняло решение о вхождении в состав РСФСР.

Однако большевистское правительство, находящееся в Петрограде, не поддержало желание одесситов, приднестровцев, бессарабцев, самоопределившись, стать частью «Великой России», и потребовало, чтобы ОСР признала свою подчиненность УССР. Последнее не встретило понимания среди местного населения, гео-

политические устремления которого были неоднократно озвучены и защищены с оружием в руках.

Вновь созданная Одесская республика стала передавать в собственность трудовых коллективов торговый флот, гостиницы, пекарни. «У крупных домовладельцев экспроприировался жилой фонд в пользу нуждающихся, вводились твердые цены на продукты и предметы первой необходимости» [6]. Однако особое геополитическое положение региона вынуждало обращать особое внимание властей ОСР делам военным. Уже с декабря 1917 года Румыния, нарушив условия Сан-Стефанского мирного договора и Берлинского трактата, вторглась в Бессарабию. Когда была провозглашена ОСР, румыны уже контролировали Кишинев, Болград и другие населенные пункты. 23 января (8 февраля) 1918 года РУМЧЕРОДом Румынии была объявлена война и вновь созданная Одесская республика начала вести полномасштабные военные действия против армии признанного и поддерживаемого европейскими державами румынского государства [7, с. 291–293].

В Приднестровье, где имели место быть фактически главные вооруженные столкновения между Румынией и ОСР, была сформирована так называемая «Особая» армия, со штабом в Тирасполе. Насчитывала группировка чуть менее 5 тысяч человек, среди которых были и добровольческие отряды жителей населенных пунктов Одесской Советской Республики.

Также «Особая» армия включала небольшие части 4-й и 6-й русских армий Румынского фронта.

В отличие от неудач красновардейцев в вооруженном противостоянии с интервентами у устья Дуная, в Приднестровье армия ОСР сумела разгромить румынские войска, прорывавшиеся из Бессарабии. Более того, в 20-х числах февраля 1918 г. начались успешные действия за Днестром. Войска Румынии потерпели несколько серьезных поражений уже в самой Бессарабии.

«Для боёв под Аккерманом был сформирован 1-й Бессарабский полк, рассматривалась возможность наступлений на Кишинёв и Измаил» [7, с. 311].

Военное руководство Румынии после ряда крупных поражений поспешило вступить в переговоры с руководством ОСР. Таким образом, в начале марта 1918 года власти самоопределившейся Одесской республики от имени РСФСР подписали с Румынией «Протокол ликвидации русско-румынского конфликта». Румыны были обязаны в течение двух месяцев вывести все свои войска с территории Бессарабии, а также прекратить вмешиваться во внутривнутриполитическую жизнь края и не вести враждебных действий по отношению к молодой РСФСР.

Однако Брестский мирный договор существенно ухудшил военно-политическое положение ОСР. Правительство Ленина пошло на беспрецедентные уступки центральному государству и согласилось признать Украинскую народную республику как самостоятельное государство. Это способствовало началу оккупации региона со стороны австро-германских войск. В ОСР Брестский мир восприняли как предательство.

Уже 3 марта 1918 годам Особая Одесская армия, вскоре переименованная в Тираспольский отряд, оказалась в ситуации войны на 2 фронта. Столкновения с румынскими войсками еще продолжались, когда австрийские войска вышли к северной границе ОСР.

После нескольких упорных сражений и уничтожении более 500 австрийских военных у железнодорожных станций Бирзула и Слобода стало понятно, что противник лучше вооружен и организован. Более того, вести войну на два фронта, уступая в численности оккупантам, республиканцы не могли. Таким образом, было принято решение об эвакуации архива, ценностей и военного имущества республики в Севастополь, что и было осуществлено благодаря черноморским кораблям «Синоп», «Ростислав» и «Алмаз».

Одесская Советская республика прекратила свое существование уже 13 марта 1918 г., когда в Одессу вошли австро-германские войска вместе с администрацией УНР.

Еще одной самоопределившейся в годы Гражданской войны и иностранной военной интервенции государственною, ставшей, по сути, первым молдавским советским государством на территории Приднестровья, была Бессарабская Советская Социалистическая Республика.

Как отмечалось выше, с середины марта 1918 г. большая часть территории Северного Причерноморья, в том числе и Левобережного Приднестровья, оказалась в зоне австро-венгерской оккупации. Конечно, патриотически настроенные отряды местных жителей не оставляли попыток сопротивления оккупантам. Создавались партизанские отряды, возглавлявшиеся, как правило, большевиками. Так, например, в Бендерах, оставшихся в то время в зоне румынской оккупации, партизанским отрядом руководил Г.И. Старый (Борисов), а под Тирасполем действовал отряд под командованием И.Н. Колесникова [8, с. 85].

После буржуазно-демократических революций в Германии и Австро-Венгрии осенью 1918 г. ситуация в регионе вновь меняется: уходят одни интервенты и приходят другие. Начался период французской интервенции. В апреле 1919 г. в ходе наступления красной армии были освобождены Тирасполь, Дубоссары и Рыбница. Для руководства борьбой за восстановление советской власти и для создания в связи с этим молдавской советской государственности по указанию ЦК РКП(б) в Приднестровье прибывают партийные и хозяйственные работники, эвакуированные ранее из Бессарабии.

После освобождения территорий Северного Причерноморья вплоть до Левобережья Днестра в Одессе 6 апреля 1919 г. создается 1-й Советский Бессарабский стрелковый полк. Его созданием руководил И.Н. Кривоуков. В Тирасполе также шло формирование бессарабских стрелковых частей, которые после создания передавались в распоряжение 3-й Украинской армии и занимали позиции на фронте. 1-й и 2-й Бессарабские полки заняли позиции в районе Овидиополя, напротив Аккермана, и у Днестра, напротив Бендер, соответственно. Рядом находился Приднестровский полк под командование командира Гончарова [9, с. 17].

9 апреля 1919 г. в Одессе был создан Бессарабский революционный комитет, который возглавил И.Н. Кривоуков. Он был известен своей четкой позицией о наступлении на Бессарабию с целью «освобождения ее трудящихся масс от варварского гнета румынской олигархии» [8, с. 85]. Об этом он писал в своих воспоминаниях, вышедших в 1928 г. в Одессе.

События развивались стремительно. После невыполнения Румынией требований правительства РСФСР и УССР от 1 мая 1919 г. о необходимости немедленного исполнения ее обязательств от 5-9 марта 1918 г. по выводу своих войск из Бессарабии, Красная армия пошла в наступление. Вскоре ряд населенных пунктов на правом берегу Днестра были освобождены, а 5 мая 1919 г. по предложению ЦК РКП(б) в Одессе было образовано Временное рабоче-крестьянское правительство Бессарабии. Председателем и комиссаром внутренних дел стал И.Н. Криворуков. 8 мая Временное правительство Бессарабии издает «манифест к рабочим и крестьянам Бессарабии» и обращение «К трудящимся всего мира». В документах подчеркивалось, что «единственной законной и правомочной властью в Бессарабии является власть рабочих и крестьян в лице Временного рабоче-крестьянского правительства» [8, с. 86]. Последнее обосновывалось поддержкой со стороны подобных органов власти России и Украины. Также в документах объявлялось, что Бессарабия образует Советскую Социалистическую Республику в составе РСФСР.

Временной столицей нового государственного образования был объявлен город Тирасполь, а законы и постановления румынских оккупантов и контрреволюционного Сфатул Цэрий (парламента так называемой Молдавской демократической республики – авт.) отменялись. Было заявлено, что после изгнания оккупантов будут приняты меры для восстановления народного хозяйства региона, всем национальным группам предоставлялось полное равноправие и другое. Манифест призывал трудящихся вступать в Красную армию. В основу Манифеста и других законодательных актов, принятых Правительством Бессарабской ССР легли соответствующие акты РСФСР и УССР.

Вызывает интерес и то, что кроме заочного включения в состав БССР территории Бессарабии, в состав вновь созданного советского государственного образования были включены и волости Тираспольского уезда Херсонской области, Балтского и Ольгопольского уездов Подольской губернии (т.е. собственно Приднестровье). Временной столицей стал Тирасполь. И.Н. Криворуков в своих воспоминаниях особо подчеркивает, что все гражданские власти прифронтовой полосы были всецело подчинены новому правительству, и делает вывод: «Приднестровская территория, таким образом, еще тогда стала зародышем АМССР» [9, с. 20].

После успешных наступлений Красной армии 21–23 мая Правительство БССР из Одессы переехало в Тирасполь. В газете «Знамя борьбы» от 22 мая 1919 г. отмечалось, что «отъезд представителей Советской власти связан с решением быть на фронте, дабы оттуда войти, по мере продвижения революционных войск, в живую связь с населением Бессарабии и приступить к практической работе» [8, с. 87]. С 23 мая Временное правительство БССР работало в Тирасполе над проблемами государственного строительства. Это подтверждает в том числе и телеграмма председателя Бессарабского правительства Совнаркому УССР с просьбой об открытии кредитов для нужд государственного строительства в Бессарабии. Однако военные события Гражданской войны и военной иностранной интервенции развивались стремительно, что вынуждало Правительство

БССР располагаться в поезде, стоявшем на железнодорожной станции в Тирасполе. Ввиду ожесточенного обстрела из-за Днестра после событий, связанных с захватом Красной армией Бендер и Бендерским восстанием, поезд отогнали на станцию Новосавицкая. Затем он опять вернулся в Тирасполь.

Однако судьба Бессарабской ССР решалась не на Днестре. Григорьевский мятеж в УССР способствовал успехам начавшегося в то время наступления войск генерала Деникина, который к 30 июня взял Харьков и Екатеринослав.

К сентябрю 1919 г. территория Приднестровья была занята вооруженными силами Юга России и войсками интервентов. Временное правительство БССР вынуждено было отступить вместе с частями Красной армии. А в 1920 г. Румыния, с одной стороны, и Англия, Франция, Италия и Япония – с другой, подписали Парижский протокол «О признании Бессарабии под румынским суверенитетом». Протокол фактически признал аннексию Бессарабии Румынией в апреле 1918 г., нарушив тем самым соглашение с РСФСР от 1918 г. Он был подписан без участия РСФСР и, безусловно, без учета мнения населения региона.

Правительства РСФСР и УССР в ноте от 1 ноября 1920 г. правительствам Великобритании, Франции, Италии и Румынии заявили, что они не могут признать имеющим какую-либо силу соглашение, касающееся Бессарабии, и принятое без их участия. Эта позиция в дальнейшем неоднократно подтверждалась на международных конференциях.

Бессарабия была возвращена в состав СССР только в 1940 г. Но уже в 1924 г. в Приднестровье была создана очередная советская государственность – Молдавская Автономная Советская Социалистическая Республика в составе УССР со столицей в Балте, а с 1929 г. – в Тирасполе.

За годы, которые история отпустила на существование, по мнению некоторых российских и приднестровских историков, фактически полноценной первой государственности Приднестровья, здесь произошли выдающиеся экономические, социальные и культурные сдвиги. Да, МАССР почти 16 лет развивалась в составе УССР, которая входила в СССР. Однако у республики были свои представительные органы власти, свое правительство, законы, конституция, герб, гимн и другие атрибуты государственности [10, с. 42].

Выводы

Изложенный выше конкретно-исторический материал позволяет выявить истоки, геополитические особенности и значимость Приднестровского пограничья. Все предпосылки и перипетии образования и развития МАССР автор планирует описать в отдельной научной работе, однако с уверенностью можно сказать, что это был очередной политический проект в контексте продолжающейся борьбы за геополитическое влияние в регионе. В подтверждение этому приведем отрывок из текста специального постановления Политбюро ЦК РКП(б) от 29 июля 1924 г. В нем признавалось «необходимым прежде всего по политическим соображениям выделение молдавского населения в специальную автономную республику в составе УССР» [11, с. 45.]

Таким образом, Приднестровье продолжило сохра-

нять статус геополитического пограничья еще более полутора десятилетия. Параллельно шел процесс формирования социально-культурного и психологического

типа приднестровской региональной общности, условия для проявления которого созреют уже к концу 1980-х гг.

Библиографический список

1. *Минаков С.Т.* Зигзаги сталинской политической историософии и «тухачевщина» // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021 № 2 (91). С. 36–42.
2. *Минаков С.Т., Минакова Ю.И.* Тухачевский и братья Соллогубы // Ученые записки Орловского государственного университета, 2021, № 1 (90). С. 16–22.
3. *Файтельберг-Бланк В.* Одесса в эпоху войн и революций 1914–1920 / В. Файтельберг-Бланк, В. Савченко // Электронная библиотека «Радуга». – URL: <https://www.e-reading.club/book.php?book=1043051> (19.04.2023)
4. *Войт И.А., Иваненко И.Н.* Политические кризисы в России в XX веке и попытки государственного самоопределения Приднестровья: Одесская Советская Республика и Приднестровская Молдавская Республика // Русская революция 1917 года в судьбах Приднестровья, России и мира: история и современность: сб. докладов Международной научно-просветительской конференции 3, 4 ноября 2017 года / под общ. ред. И.П. Шорникова, А.В. Моспанова – Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2018 С. 167–175
5. *Иваненко И.Н.* Республики на Днестре / И. Н. Иваненко // Интернет-журнал об актуальном прошлом «Историк». – URL: <https://xn--h1aagokeh.xn--p1ai/news/231> (05.04.2023)
6. *Иваненко И.Н.* Одесса – город вольный... Из истории Новороссии // Интернет-ресурс АНО Институт русского зарубежья. – URL: <https://russkie.org/articles/odessa-gorod-volnyy/>(08.04.2023)
7. Борьба трудящихся Молдавии против интервентов и внутренней контрреволюции в 1917–1920 гг. // сб. документов и материалов – Кишинев, 1967. 684 с.
8. *Волкова А.З.* Первый опыт молдавской советской государственности на территории Приднестровья: Бессарабская Советская Социалистическая Республика, 1919 год. // Приднестровская государственность: история и современность – Тирасполь, 2005. С. 84–89.
9. *Криворук И.Н.* На рубеже отторгнутой земли: (дни борьбы за Бессарабию) // Одесса, 1928. 55 с.
10. *Бабилунга Н.В.* Приднестровье: шаги истории / Н.Бабилунга/ Тирасполь, 2015. 72 с.
11. *Галущенко О.С.* Как создавалась республика на Днестре (к 80-летию МАССР) // Ежегодный исторический альманах Приднестровья, №8, 2004. С. 42–55.

References

1. *Minakov S.T.* Zigzags of Stalin's political historiography and "tukhachevshchina" // Scientific notes of the Oryol State University. 2021 № 2 (91). Pp. 36–42.
2. *Minakov S.T., Minakova Y.I.* Tukhachevsky and Sollogub brothers // Scientific notes of the Oryol State University. 2021, №1(90). Pp. 16–22.
3. *Feitelberg-Blank V.*, Odessa in the epoch of wars and revolutions 1914-1920 / Feitelberg-Blank V., Savchenko V. // Electronic library "Rainbow" – URL: <https://www.e-reading.club/book.php?book=1043051> (19.04.2023)
4. *Voit I.A., Ivanenko I.N.* Political crises in Russia in the 20th century and attempts at state self-determination of Pridnestrovie: the Odessa Soviet Republic and the Pridnestrovian Moldavian Republic // Russian Revolution of 1917 in the fate of Pridnestrovie, Russia and the world: history and modernity: coll. reports of the International Scientific and Educational Conference November 3, 4, 2017 / ed. Shornikov I.P., Mospanov A.V. - Tiraspol: Pridnestrovian. University, 2018 Pp. 167–175.
5. *Ivanenko I.N.* Republics on the Dniester / I. N. Ivanenko // Internet magazine about the current past "Istorik". – URL: <https://xn--h1aagokeh.xn--p1ai/news/231> (05.04.2023)
6. *Ivanenko I.N.* Odessa is a free city... From the history of Novorossiya / Ivanenko I.N. // Internet resource ANO Institute of Russian Abroad. – URL: <https://russkie.org/articles/odessa-gorod-volnyy/>(08.04.2023)
7. The struggle of the working people of Moldova against the interventionists and internal counter-revolution in 1917–1920 // Collection of documents and materials. Chisinau, 1967. 684 p.
8. *Volkova A.Z.* The first experience of the Moldavian Soviet statehood on the territory of Transnistria: the Bessarabian Soviet Socialist Republic, 1919. // Pridnestrovian statehood: history and modernity - Tiraspol, 2005. Pp. 84–89
9. *Krivorukov I.N.* At the turn of the torn off land: (days of the struggle for Bessarabia) // Odessa, 1928. 55 p.
10. *Babilunga N.V.* Pridnestrovie: steps of history / N. Babilunga / Tiraspol, 2015. 72 p.
11. *Galushchenko O.S.* How the republic was created on the Dniester (to the 80th anniversary of the MASSR) // Annual historical almanac of Pridnestrovie, №8, 2004. Pp. 42–55.

ГЕЛЛА ТАМАРА НИКОЛАЕВНА

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

GELLA TAMARA NIKOLAEVNA

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

**БЛИЖНЕВОСТОЧНЫЙ КРИЗИС И АНГЛИЙСКИЕ ЛИБЕРАЛЫ В 90-х ГОДАХ XIX ВЕКА
(ИЗ ИСТОРИИ АРМЯНСКОГО ВОПРОСА)**

**THE MIDDLE EAST CRISIS AND THE ENGLISH LIBERALS IN THE 90S OF THE XIX CENTURY
(FROM THE HISTORY OF THE ARMENIAN QUESTION)**

Статья посвящена международному аспекту армянского вопроса конца XIX в. Массовые погромы армянского населения в Османской империи в 1894-1896 гг. вызвали возмущение британской общественности. В статье представлен краткий анализ позиции лидеров Либеральной партии по армянскому вопросу в контексте внешнеполитического курса Великобритании на Ближнем Востоке. Материал представлен в сопоставлении с позицией премьер-министра консервативного кабинета маркиза Солсбери и проводимым им курсом в разрешении ближневосточного кризиса. В результате анализа был сделан вывод о наличии среди либералов различных подходов к решению армянского вопроса и к проблеме самостоятельных действий Британии против Турции, с одной стороны, а с другой, об единении либеральной и консервативной элиты в деле защиты интересов Британской империи.

Ключевые слова: армянский вопрос, либералы, консерваторы, Османская империя, Европейский концерт.

The article is devoted to the international aspect of the Armenian question of the late XIX century. The mass massacre of the Armenian population in the Ottoman Empire in 1894-1896 caused outrage among the British public. A brief analysis of the position of the leaders of the Liberal Party on the Armenian issue in the context of the UK's foreign policy course in the Middle East is presented in the article. The material is presented in comparison with the position of the Marquis of Salisbury, the Prime Minister of the Conservative cabinet, and his course in resolving the Middle East crisis. As a result of the analysis, it was concluded that there are different approaches among liberals to solving the Armenian issue and to the problem of Britain's independent actions against Turkey, on the one hand, and about the unity of the Liberal and Conservative elite in protecting the interests of the British Empire, on the other.

Keywords: Armenian question, liberals, conservatives, Ottoman Empire, European Concert.

Введение

В последней трети XIX в. Англия на международной арене придерживалась политики «блестящей изоляции», которая сводилась к отказу от заключения длительных международных союзов. Премьер-министр, лидер пришедшей к власти в 1895 г. консервативной партии, маркиз Солсбери в свое время заявлял: «Изоляция никогда не помешает сотрудничеству с одной, двумя, тремя или со всеми вместе державами в определенных целях» [15, р. 334–335]. Именно в политике «блестящей изоляции» наиболее ярко проявлялись принципы «преemptивности» и «внепартийности», о которых говорили английские политики. Однако это не исключало наличие споров в их среде по вопросам форм и методов разрешения внешнеполитических проблем. Примером тому может служить дискуссия в английских политических кругах в середине 90-х гг. XIX в. по армянскому вопросу.

Актуальность предлагаемой проблематики определяется ее политической, этноконфессиональной и научной значимостью современных реалий применительно к региону Ближнего Востока, отношениям мировой общественности к вопросу геноцида армянского народа.

Ближневосточный кризис в конце XIX столетия возник в связи с тем, что в ответ на попытки национального восстания проживавших в Турции армян султанское правительство прибегло к жесточайшим репрессиям, организовав резню армянского населения руками фанатиков-мусульман в ряде местностей Малой Азии, а затем и Константинополе. Массовые погромы армянского населения в Османской империи в 1894–1896 гг. вызвали возмущение европейской общественности. В исследовательской литературе данной проблеме посвящено значительное число публикаций [Более подробно см.: 2; 6; 11; 13, 14; 18; 32], однако заявленная проблема носит довольно широкий характер и требует еще более углубленного изучения, что и предпринято в данной статье. Целью данной статьи является анализ армянского вопроса сквозь призму отношения к нему британской либеральной элиты в 1894–1897 гг. Новизна исследования заключается в презентации позиций либеральных лидеров на основе привлечения материалов, опубликованных Департаментом либеральных публикаций, которые не нашли широкого освещения в исторической литературе. Основными источниками для исследования выступили публикации в британских

периодических изданиях, а также информационные материалы английской Либеральной партии. Статья написана на основе таких *методов*, как историко-системный, историко-сравнительный и контент-анализ, а также принципов историзма и объективности.

Основное изложение материала

В конце XIX столетия позиции стран «Европейского концерта» к Турции определялись на основе договоров, заключенных на Берлинском конгрессе в 1878 г. Применительно к проживавшему в ней армянскому населению великие державы и Турция должны были руководствоваться статьей 61 Берлинского трактата, согласно которой турецкие власти обязывались «осуществлять <...> улучшения и реформы, вызываемые местными потребностями в областях, населенных армянами, и обеспечить их безопасность от черкесов и курдов» [12, с. 205]. О выполнении этих положений турки должны были ставить в известность великие державы, которые, таким образом, выступали гарантами безопасности и спокойствия армян. Но турецкие власти не спешили с реформами, а великие державы не очень и настаивали на этом, о чем открыто констатировали британские журналисты. В февральском номере журнала «The Contemporary Review» отмечалось, что «Порта полностью не выполнила свои обязательства, и подписавшие ее державы не предприняли адекватных или серьезных попыток выполнить свои обязательства <...> обеспечивать соблюдение обещанных улучшений и контролировать их выполнение» [22, р. 202]. При этом одной из причин такой позиции великих держав называлась различная степень их заинтересованности в решении армянского вопроса совместными усилиями [22, р. 206]. Это, в конечном счете, и послужило одной из причин обострения Восточного вопроса в 90-х гг.

Османская империя с ее азиатскими владениями оказалась в центре геополитических интересов Великобритании. Это во многом объяснялось тем, что захват Британией Египта ослабил англо-турецкие отношения. В середине 90-х гг. Англия отходит от политики сохранения Турции, политики, которой она придерживалась во время Восточного кризиса 70-х гг. Поэтомуповодужурнал «The Edinburgh Review» писал в 1897 г., что неслучает совершать «смертельную ошибку – продолжать делать что-то, только потому, что это стало «традицией», и задавался вопросом: «почему Англия после многих лет делая ставки «не на ту лошадь» должна практически поддерживать Османскую империю?» [25, 1897, р.757]. Изменение протурецкого курса было связано с перемещением английских экономических интересов с Ближнего Востока в Индию и на Дальний Восток. Для Англии приобретают интерес те области Османской империи, которые оказались господствующими над путями в Китай и Индию [18, р.VIII]. Крах и раздел Турции становился выгодным Англии. Английская дипломатия решила воспользоваться обострением армянского вопроса с целью заставить султана проводить угодную Англии политику, а также пресечь растущее германское влияние в Турции и предотвратить, кроме того, попытку правительства России усилить свои позиции в турецких делах [4, с. 42].

Армянский вопрос обострился в августе-сентябре 1894г., когда в Сасунской области турецкие власти ор-

ганизовали резню армянского населения. Причем в периодической печати проводилась мысль о том, что британское правительство знало о чинимых турками зверствах, «но вместо того, чтобы пролить свет на злодеяния замыслы султана», оно «сделало все возможное, чтобы скрыть их. Оно безапелляционно отказалось публиковать отчеты своих собственных консулов и депеши своего посла», и только благодаря прессе англичане получили информацию, которую пыталось скрыть правительство [23, р. 633]. В марте 1894 г. либеральное правительство после отставки У. Гладстона возглавил лорд Розбери, пользующийся авторитетом специалиста в области международных отношений. Русский посол в Лондоне Е.Е. Стааль писал о нем: «Происхождение, богатство, связи с финансовым миром вследствие женитьбы на Ротшильд, дающие ему поддержку даже значительной части консервативной прессы с “Таймс” во главе, создали для него исключительное положение» [1, д. 64, т. 2, л. 500/об.-501]. Избрание лорда Розбери лидером либеральной партии и премьер-министром вызвало определенные трудности для либералов, поскольку он, как пэр королевства, заседал в палате лордов, а либералов в палате общин возглавил У. Харкорт. Между двумя партийными лидерами не было единства взглядов и действий, что способствовало образованию различных группировок внутри партии и правительства.

Относительно армянского вопроса либеральное правительство лорда Розбери заняло позицию, суть которой сводилась к совместным действиям европейских держав по решению армянского вопроса. И действительно, Англия пыталась оказывать давление на султана Абдул-Хамида II, который дал согласие на расследование событий в Сасунской области. Османские власти предложили создать свою собственную следственную комиссию. Лорд Кимберли, министр иностранных дел в либеральном кабинете, убеждал британского посла в Константинополе Ф. Карри в проведении беспристрастного расследования, претендуя на полномочия в соответствии с положениями Берлинского мирного договора 1878 года. 27 ноября кабинет министров «решил занять твердую позицию» и на следующий день принял решение «пригласить Россию и Францию присоединиться к расследованию через консулов трех держав в Эрзеруме» [14, р. 117]. Послы трех держав 11 мая 1895 г. представили меморандум султану по армянскому вопросу. Предлагалось провести реформы в шести вилайетах. Однако султан отверг меморандум [13, с. 125]. Ставка лорда Розбери на совместные действия трех держав не увенчалась успехом. Тем более что он занял позицию фактически поддержки султана как средства противодействия России на Ближнем Востоке и отрицал, что выступал в качестве защитника армянских христиан. «Я бы не рискнул брать на себя обязательства в этом вопросе, – заявил он, – но нет никаких сомнений в том, что первое известие о нападении русских на Константинополь вызвало бы всеобщий военный клич в Англии» [Цит. по: 32]. Как отмечал журнал «The Contemporary Review», «со стороны лорда Розбери было роковой ошибкой сформировать русско-франко-англиканскую группу, если только он не был готов предоставить Россиикакие-либо существенные гарантии дружелюбия Англии; ибо, сформировав Тройственный союз по восточным делам, он неизбежно вызвал подо-

зрения враждебность другого Тройственного союза» [23, р. 636].

Необходимо отметить, что между членами либерального кабинета не было единства мнений по армянскому вопросу. У. Харкорт, лидер либералов в палате общин, сетовал на то, что все важные вопросы по международным делам решаются без его ведома. По мнению Харкорта, армянский вопрос должен решаться на самом высоком уровне между державами, подписавшими Берлинский мирный договор. У. Гладстон, которому в конце декабря 1894 г. исполнилось 85 лет, со времен «Болгарской агитации» 1876 г. выступал в защиту христиан в Османской империи с моральной точки зрения. Он призывал великие державы предпринять самые решительные действия для предотвращения в будущем их массовых убийств в Турции [14, р. 118].

Правление кабинета лорда Розбери было кратковременным и в результате парламентских выборов в 1895 г. к власти приходит консервативный кабинет маркиза Солсбери. По мнению историка О.А. Науменкова, «после отставки Бисмарка Солсбери рассматривался европейской общественностью как крупнейший государственный деятель европейского континента» [9, с. 272–273]. Солсбери, будучи премьером, возглавил также и Министерство иностранных дел Великобритании.

Европейские державы с настороженностью следили за политическими маневрами Англии в Восточной Средиземноморье. Как писал Дж. Киракосян, «на смену сентиментальной политике Розбери пришла меркантильная политика Солсбери» [6, с. 53]. В 1895 г. германский император Вильгельм II писал российскому царю Николаю II: «<...> со времени прихода Солсбери внешняя политика Англии стала очень таинственной и малопонятной, а упорство, с которым английский флот бродит около Дарданелл, показывает, что там что-то затевается» [7, с. 275]. Сущность этой политики метко определил американский историк У. Лангер. Политика Солсбери, пишет он, заключалась в том, чтобы брать себе то, что можно взять, и оставлять то, что приходилось оставлять [17, р. 672]. Дипломатические маневры Англии вызывали беспокойство, а, следовательно, и противодействие европейских держав, в первую очередь, России и Франции, которые не хотели усиления британских позиций в Турции [7, с. 235, 269, 275, 309, 325, 340–341].

В целом политика торийского кабинета маркиза Солсбери сводилась либо к запугиванию султана, когда они требовали проведения реформ в армянских областях, либо к выдвиганию империалистических планов – раздела турецкой империи. Во время парламентских слушаний 15 августа 1895 г., фактически сразу же после выборов, армянский вопрос был в центре внимания депутатов. В частности, лорд Розбери, как бывший уже глава ушедшего в отставку кабинета, отметил, что армянский вопрос «выходит за рамки партийной политики». Основную задачу в его решении он видел в том, чтобы добиться «получения от правительства султана адекватных и постоянных гарантий того, что не будет возможного повторения зверств, которые повергли в ужас совесть Европы». Он высказался за совместные действия с Францией и Россией, заметив при этом, что «сохранить европейский концерт – дело нелегкое», поскольку правительства этих стран «небезосновательно

боятся разбудить тревожный призрак восточного вопроса какими-либо энергичными мерами в поддержку политики британского правительства». Касаясь будущей политики своего преемника, лорд Розбери высказался в том плане, что если благородный маркиз Солсбери «приступит к энергичному и эффективному решению этого (т.е. армянского – Т.Г.) вопроса», то обнаружит, что за ним стоит не партия, а нация [15, col. 31–32].

Интересны рассуждения и самого главы консервативного кабинета во время этих дебатов. Солсбери, в частности, открыто заявил, что в армянском вопросе он проводит политику предшествующего правительства, т.е. подчеркнул принцип преемственности во внешнеполитических делах по защите Британских интересов, которому следовали всегда либералы и консерваторы. Таким образом, речь шла о том, чтобы добиться от турецких властей гарантий о недопущении в будущем зверств в отношении армянского населения, с одной стороны, и проведения реформ, с другой. Другим примечательным моментом в его речи было то, что он безапелляционно заявил, что «нет партии, более озабоченной поддержанием целостности и независимости Османской империи, которая санкционирована международными договорами, чем та, с которой я имею честь быть связанным», т.е. консервативной [15, col. 50]. Но это не помешало ему в последующие месяцы высказаться о возможном разделе Турции.

Армянский вопрос обострился осенью 1895 г., когда в Константинополе произошли новые кровавые события. 19 сентября против вышедшей на мирную демонстрацию четырехтысячной толпы протестующих армян, требующих проведения реформ, которые бы обеспечили реальную безопасность армянскому населению, были брошены полиция и войска. Используя в качестве предлога выстрел в турецкого жандарма, турецкие власти учинили в столице расправу над армянами. Как отмечал армянский историк Дж. Киракосян, в результате учиненной резни было убито до 6 тысяч армян [6, с. 50]. Теперь уже под прицелом критики со стороны британского общества оказалось правительство консерваторов.

Маркиз Солсбери, придерживавшийся осторожной тактики в армянском вопросе, после прихода к власти в 1895 г. выступил с предложением о разделе Османской империи, начав переговоры с германским правительством. Но Вильгельм Потклонил это предложение, поскольку у него были свои виды на Турцию. Затем, как отмечает О.А. Науменков, Солсбери предложил своим коллегам рискованную затею: «посол в Турции должен получить полномочия в случае необходимости вызвать в Проливы английский флот и свергнуть султана». Но эти «авантюрные идеи» не получили поддержки членом торийского кабинета. Аргументом стало утверждение военно-морских экспертов о преимуществе стратегических позиций русско-французского союза в Средиземноморье в противовес британским. С другой стороны, чуть позднее Солсбери высказался за то, что султан должен провести реформы для всех подданных своей страны. Летом 1896 г. он выступил за совместные действия Европейского концерта (т.е. великие державы Европы – Т.Г.) в решении армянского вопроса [28, pp. 394, 515]. Колебания лидера консерваторов от идей о самостоятельных действиях Англии до совместных усилий Европейского концерта в решении армянско-

го вопроса служили предметом критики со стороны либералов.

Либеральная партия, оказавшаяся в роли оппозиционной в результате поражения на парламентских выборах 1895 г., представляла собой конгломерат различных течений, который в целом можно свести к трем основным направлениям: правое, или так называемое либерал-империалистическое течение (лидер лорд Розбери), центр (лидеры У. Гладстон и Г. Кемпбелл-Баннерман) и левое крыло (лидеры У. Хоркарт и Дж. Морли). В армянском вопросе у либералов не было единой позиции.

Правда, 25 марта 1896 г. на очередном ежегодном заседании Совета Национальной Либеральной Федерации была внесена резолюция относительно политики консерваторов по решению армянского вопроса. Основное ее содержание сводилось к следующему: во-первых, Совет от имени всех либералов выражал «свое глубокое сочувствие страдающим и преследуемым армянским подданным Турецкого султана», он испытывает «чувство стыда за то, что Великобритания унижена перед миром провалом своих попыток обеспечить армянам свободу совести и защиту жизни, чести и имущества», во-вторых, Совет считает, что попытки решить армянский вопрос «должны были быть более решительными», но при этом выражал удовлетворение тем, что министры Ее Величества отказались «от ложной политики поддержки Турецкой империи, принятой лордом Биконсфилдом и лордом Солсбери во время подготовки Берлинского договора», и в-третьих, Совет возложил на премьер-министра и его коллег лежащую на них «огромную ответственность» в решении армянского вопроса, в противном случае, нация не будет считать правительство невиновным, если им не будет предпринято все возможное для «прекращения ужасного беззакония в армянских провинциях» [19, p. 10].

Последующая за внесенным проектом резолюции дискуссия показала, что в целом члены Совета, касаясь осенних событий в Константинополе 1895 г., возлагают вину за бездеятельность британского правительства на лорда Солсбери. Так, профессор Джон Мэсси, вице-президент Оксфордской либеральной Ассоциации, внесший проект данной резолюции, четко определил свое отношение к политике главы турийского правительства: по его мнению, хотя европейские державы должны взять на себя определенную долю вины в нерешенности армянского вопроса, все же именно лорд Солсбери «был ответственен за нынешний “тупик”» британской внешней политики. «Именно под его руководством, – констатировал Дж. Мэсси, – они (консерваторы – Т.Г.) оказались в “тупике”, и ему не пристало пожимать плечами и оставаться апатичным – он должен напрячь все силы, чтобы вывести их из него» [19, p. 89]. Оратор вменял в вину Солсбери то, что он ничего не сделал для того, чтобы договориться с Россией, «дать России такие гарантии, которые она не могла не принять, гарантии того, что за ее спиной не будет подписан никакой секретный договор», «отбросить, возможно, навсегда, обвинение (Англии – Т.Г.) в “вероломном Альбионе”». И, наконец, Дж. Мэсси заявил, что либералы не могут оправдать Солсбери, «потому что он бросил Турцию в объятия России и оставил ее хозяйкой на Востоке».<.>. “Мир с честью”, который должен был закрыть дверь России на Востоке, фактически открыл эту самую дверь» [19, pp. 90, 91].

В унисон с Дж. Мэсси в дискуссии выступал и член парламента от Либеральной партии У. Фостер. По его мнению, когда маркиз Солсбери «взял бразды правления в свои руки», консерваторы не были связаны ничем, что помешало бы им приступить к выполнению обязательств, взятых на себя им самим и графом Биконсфилдом восемнадцать лет назад. Консервативное правительство создало Европейский концерт, который был объявлен «дипломатическим триумфом». Однако ставка на него была неудачной, поскольку он «оказался всего лишь хитроумным приспособлением для того, чтобы сделать Англию бессильной». Обыгрывая понятие «концерт», Фостер довольно красочно охарактеризовал торийскую внешнюю политику: «Концерт был задуман, но он не привел ни к какому выступлению, он не породил никакой гармонии, кроме гармонии бездействия, и это помешало этой стране (т.е. Великобритании – Т.Г.) даже исполнить соло на благо христианского народа на Востоке». Он выразил удовлетворенность тем, что Англия решила отойти от политики поддержки Турции, что было явным завершением, как он выразился, «Берлинского договора и Кипрской Конвенции – одних из самых позорных документов в английской дипломатии». При этом он не обошел своим вниманием и политику «блестящей изоляции», на которую ссылались консерваторы. Он с сарказмом заметил, что «он никогда не знал, что есть что-то великолепное/блестящее в том, чтобы не иметь друзей». Кстати, в его выступлении четко прозвучала мысль о том, что зверства в Турции были бы прекращены, если бы Англия, как и раньше, прибегла к помощи своего военно-морского флота [19, pp. 94–95].

Резолюция по армянскому вопросу была принята единогласно [19, p.95].

Несмотря на такое единодушие, все же расхождения между либералами по армянскому вопросу были довольно серьезными. Часть либералов во главе с престарелым У. Гладстоном выступала за энергичные действия Англии в решении этого вопроса и советовала отозвать английского посла из Турции. Гладстон призывал отказаться от «надежды сделать что-либо в защиту христианских подданных Турции при помощи мирных переговоров и проектов» [3, № 10, с. 846; 8, 14 окт.; 10, 14 мая]. Прикрываясь лозунгами о гуманных намерениях Англии, Гладстон и его сторонники не стремились защитить интересы армянского народа, а лишь активизировать политику британской дипломатии на Ближнем Востоке. Английская пресса писала, что предложения Гладстона были сделаны якобы в целях достижения объединенных действий европейских держав в решении армянского вопроса [8, 18 окт.; 31, pp. 333–334]. Либеральная печать одобрительно отозвалась о его выступлениях. «ДейлиНьюс» открыто заявляла, что отозвание английского посла из Константинополя сняло бы с англичан «ответственность за преступление султана». В то же время журнал «Нашндревью» на один из таких призывов Гладстона задавался вопросом: «Но что это значит? Что мы должны придерживаться своей собственной линии в турецких делах, независимо от того, одобряют это другие державы или нет, или даже если другие державы противостоят? Это может быть великодушно или по-рыцарски, но это настолько ужасающе опасно, что даже мистер Гладстон не решается заявить об этом прямо» [29, p. 288].

Среди представителей центра и левого крыла либеральной партии не все твердо стояли на позиции изолированных действий Англии в сложившейся международной обстановке. Например, У. Харкорт выступал за совместные действия Англии и России, целью которых, по его мнению, было бы «положить конец турецкому правлению» [24, р.527; 27, р. 482]. Лорд Кимберли, бывший министр иностранных дел в кабинете лорда Розбери, высказывался более сдержанно, фактически выражая официальную точку зрения либералов. По его мнению, правительство консерваторов получило бы полную поддержку политиков, независимо от их партийной принадлежности, если бы предприняло шаги, не связанные с войной в Европе, с целью положить конец положению вещей в Турции, которое является скандалом для Европы» [29, р.288]. Правые либералы, соглашаясь в целом с гладстонианцами в вопросе о необходимости активизации британских действий в Турции, придерживались более осторожного курса в ближневосточной политике.

Следует заметить, что маркиз Солсбери, в адрес которого преимущественно и были адресованы упреки либералов в бездеятельности и безрезультативности разрешения среднеазиатского кризиса, пытался оправдать свою политику спецификой полученного от кабинета лорда Розбери наследия по армянскому вопросу. Так, выступая 29 апреля 1896 г. на заседании Лиги подснежника (образованная консерваторами в память Б.Дизраэли в 1883 г. организация, символом которой стал его любимый цветок подснежник и деятельность которой была нацелена на привлечение за счет использования инновационных методов и социальных возможностей новых избирателей из среды рабочего класса – Т.Г.), лидер тори выразил беспокойство по поводу того, что «лорд Розбери и его друзья упрекнули нас (т.е. консервативное правительство – Т.Г.) в том, что весь этот инцидент (резня армянского народа – Т.Г.) очень позорен для английской истории и что это полностью наша вина». В оправдании своей политики он пытался объяснить ситуацию, которая сложилась вокруг армянского вопроса. По его мнению, была два возможных варианта его решения: это коллективные действия европейских стран и увещевание султана. Относительно первого варианта, хотя он высказал некоторый скептицизм в сторону Европейского концерта, но все же признавал, что «сила его голоса», т.е. влияния, «никогда не игнорировалась ни одним правительством Турции». Что же касается второго варианта, то Солсбери критически отзывался о политике увещевания, находя ее малоэффективной. «За всю свою политическую жизнь я никогда не замечал, чтобы увещевания, адресованные иностранным правительствам, имели очень большой эффект», – заявил он. Отводя от себя упреки в бездеятельности, он утверждал, что именно политика увещевания ему досталась в наследство от предыдущего кабинета лорда Розбери. Последний, предприняв попытку давления на турецкое правительство и убеждая его в необходимости проведения реформ, не позаботился о договоренности с европейскими державами. Таким образом, вступив в должность премьера и министра иностранных дел, он, т.е. лорд Солсбери, обнаружил, что ничего, кроме «оружия увещевания» султана у него не оказалось. Он использовал его в силу его возмож-

ностей, вероятно «слишком сильно». «Это было единственное оружие, которое у меня было, – подчеркивал он, – это было единственное оружие, которое они мне оставили». Он перекладывает вину за провалы в армянском вопросе на либералов, считая, что их «действия были глубоко неразумными», когда они оказывали давление на султана, не убедившись, что имеют на это достаточной власти. Он своеобразно высказался о политике преемственности в политике. Солсбери привел довольно интересный пример: «Министр, который придерживается политики своего предшественника, находится в положении человека, который покупает скаковую лошадь со всеми ее обязательствами. Обязательства могут быть очень, очень глупыми, и в результате он или может пострадать, или у него может не быть никаких оснований для жалоб. Но это является основанием для жалобы, если человек, который продал ему эту скаковую лошадь с дурацкими обязательствами, выступает против него и оскорбляет его за результат его собственной глупости». Таким образом, он возражал против того, что либералы возлагали ответственность за неудачу проводимой им политикой армянскому вопросу, оставленную ему его предшественники, причем неудача «была почти неизбежна с самого начала» [28, pp. 259–260]. Он признавал, что политика, которую английские кабинеты проводили в течение многих лет в отношении Османской империи, «была ошибкой, пагубной ошибкой, и что мы (т.е. англичане – Т.Г.) ставили деньги не на ту лошадь» [20, р. 68].

Главным выразителем взглядов либерал-империалистов по этому вопросу был лорд Розбери. К стати, восточный вопрос стал одним из факторов, повлиявшим на его решения покинуть пост лидера Либеральной партии. 6 октября 1896 г. Розбери написал письмо парламентскому организатору либеральной партии г-ну Т.Эллису, в котором уведомлял его, что находится в «очевидном разногласии со значительной частью Либеральной партии по восточному вопросу», а также в некотором конфликте с мнением г-на Гладстона, «который неизбежно всегда пользуется несравненным авторитетом в партии» [28, р. 468]. Журнал «Нэшнл ривью» в комментарии к этому письму отмечал, что именно вмешательство этого государственного деятеля в восточный вопрос послужило последней каплей для принятия Розбери такого решения. И далее следовали следующие рассуждения: Розбери «мог бы смириться с безразличием и враждебностью коллег, которые с самого начала рассматривали его лидерство как своего рода узурпацию; он мог бы вынести оппозицию той многочисленной радикальной группы, которая не доверяла лидеру, который был только пэром и едва ли наполовину правителем страны; <...>. Но когда ко всем этим препятствиям и трудностям добавилось повторное появление на политической сцене «безответственного фрилансера», обладающего огромным влиянием и престижем, который действовал по своему усмотрению, «титованный лидер небез оснований возмутился». Журнал в целом подчеркивал, что за исключением непримиримых противников Розбери, страна и большинство членов Либеральной партии были на его стороне, признавая «государственную мудрость» его поступка [29, р. 289]. Характеризуя личность этого политика, уместно будет привести высказывание о нем Э. Карнеги, сделанное им в его книге «История моей жизни»: «Лорд

Розбери – прекрасный человек, которому мешает только то обстоятельство, что он родился лордом<...>. Человек огромных дарований, он все же лишен твердости и настойчивости, необходимых для того, чтобы проводить в жизнь свои решения» [5, с.137].

9 октября 1896 г. лорд Розбери выступил с большой речью в Эдинбурге, в которой заявил, что будет «самым решительным образом противиться политике изолированного вмешательства» Великобритании в дела Турции. По его мнению, «<...> все или почти все великие державы решили противопоставить силу такому вмешательству. Наши (т.е. англичан – Т.Г.) изолированные действия повлекут за собой европейскую войну». «Не в наших силах, – утверждал Розбери, – повсеместно распределять в мире наказание за зло и награду за добро. Мы должны балансировать, так сказать, между двух зол, и из этих двух я выбираю баланс между злом только армянской резни и злом армянской резни плюс европейская война». Он также выступал против предложений Гладстона, объясняя это тем, что в случае отозвания английского представителя из Константинополя, Англия тем самым лишалась своего присутствия в Европейском концерте (т.е. представителей ведущих европейских государств в этой стране – Т.Г.). В связи с этим возникала необходимость передачи защиты английских интересов представителю другой дружественной державы. Но как бы дружественна ни была настроена последняя, добавлял Розбери, он предпочитал, чтобы защита этих интересов оставалась в ведении английского представителя. Другим возражением Розбери было то, что, отзывая английского посла, Англия лишалась единственного средства, с помощью которого она оказывала влияние на султана. Он решительно высказывался за совместные действия с европейскими державами, как «единственно надежный, безопасный и эффективный способ» решения восточного вопроса [21, pp. 438, 448; 29, p. 290]. Полностью в этом вопросе с Розберисолидизировались правые либералы У. Фоулер и Э. Грей. Британская пресса отмечала, что речь в Эдинбурге показала ясно, что лорда Розбери поддержала вся либеральная пресса, за исключением «Хроникал» [26, p. 921; 27, 17 Oct.].

Позиции правых либералов в армянском вопросе совпадали с позицией большинства членов консервативного правительства маркиза Солсбери. Придерживаясь мнения, что Англия должна достичь своих целей с по-

мощью европейских держав и что этот метод наиболее безопасен для целостности Британской империи, либерал-империалисты выступили против применения Англией крайних мер. Они опасались, что в противном случае она будет втянута в нежелательный конфликт с другими европейскими странами. При этом правые либералы хотели предстать перед английским общественным мнением поборниками интересов армян. По мнению Розбери, армянский вопрос затрагивал не интересы той или иной партии, а общие интересы человечества, христианства и культуры [10, 1896, 5 окт.]. Оправдывая позицию Розбери, журнал «Найтингсенчери» писал, что в случае европейской войны конкурентные устремления держав играли бы главную роль и дело армян очень скоро было бы забыто [30, pp. 154–155].

Выводы

Таким образом, Восточный кризис середины 90-х гг. XIX в. еще раз показал, что геополитические интересы Британии распространялись на Ближний Восток. И исходя из этих интересов, Англия готова была пересмотреть свои позиции относительно целостности Османской империи. При этом, выступая совместно с другими европейскими странами с осуждением жесткой политики турецкого правительства в отношении армянского народа, Англия преследовала собственные цели укрепления своих позиций в этом регионе.

В целом, армянский вопрос, сложный по своей сути применительно к международному контексту, способствовал выявлению проблемных зон в британской политике «блестящей изоляции», с одной стороны, а с другой, уточнению позиций политических элит двух ведущих партий – либеральной и консервативной – по определению внешнеполитического курса Великобритании в будущем. Насколько судьба самого армянского народа, проживавшего в пределах Османской империи, волновала английских политиков – другой вопрос. Нельзя категорически утверждать, что британское общество в 90-х гг. было безучастно к судьбам армян. Нет, конечно, и тому множество документальных свидетельств. Но удобным средством для либеральных, равно как и консервативных, политиков в деле защиты Британских интересов и укрепления английских позиций на Ближнем Востоке.

Библиографический список

1. Архив внешней политики Российской империи, ф. 133, оп. 470, 1900 г.
2. Арутюнян Г. М. Политика Англии в армянском вопросе в 90-х годах XIX века и позиция великих держав: (проблематика, источниковедческий и историографический обзор) // Вестник Ереванского университета. Общественные науки. 1988. №2. С. Вестник Европы. 1896. № 10.
3. Гелла Т.Н. Имперские аспекты внешнеполитического курса консерваторов на рубеже XIX-XX веков // Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал. 2008. № 3. С. 41–49.
4. Карнеги Э. История моей жизни /пер. А.Я.Осторгорская. М.: Изд-во Юрайт, 2019.
5. Киракосян Дж. Младотурки перед судом истории./Ред. Гасратян М.А. Ереван: Айастан. 1989.
6. Ламздорф В.Н. Дневник 1894–1896. М.: Изд. Международные отношения. 1991.
7. Московские ведомости. 1896.
8. Науменков О.А. Роберт Солсбери и его время. Викторианская Англия в лицах/Авт. вступ. ст. Т.Л.Лабутина. СПб: Изд. Дом «Нева», 2004.
9. Новое время. 1895; 1896.
10. Рукавишников Е. Н. Армянская проблема в османской империи и ее последствия в 90-х годах XIX века // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Гуманитарные и общественные науки. 2019. № 4. С. 61–72.
11. Сборник договоров России с другими государствами 1856–1917. М.: Гос. изд-во полит. литературы. 1952.
12. Тунян В. Г. Армянский вопрос: мифотворческий аспект/ В. Г. Тунян. Ереван: ЕГУ, 2015.
13. Douglas R. Britain and the Armenian question, 1894-7// The Historical Journal 1976. N 19. Pp. 113–133.

14. Hansard Parliament Debates. 4 Ser. L.: UK Parliament. 1895. Vol. 36.
15. *Kennedy A.L.* Salisbury. 1830–1903. Portrait of a Statesman. N-Y: Kraus. 1971.
16. *Langer W.L.* The Diplomacy of Imperialism 1890–1902. N-Y: Knopf. 1951.
17. *Mahajan Sh.* British Foreign policy, 1874–1914. The Role of India. L.: Routledge. 2002.
18. Pamphlets and Leaflets of 1896. Being the Publications for the Year of the Liberal Publication Department. L., LPD. 1896. P. 10.
19. Pamphlets and Leaflets of 1897. Being the Publications for the Year of the Liberal Publication Department. L., LPD. 1897.
20. *Rosebery, Earl of.* Lord Rosebery's Speeches. L.: N. Beeman. 1896.
21. The Contemporary Review. 1895. Vol. 75. .
22. The Contemporary Review. 1896. Vol. 69
23. The Edinburg Review. 1896. Vol. 184.
24. The Fortnightly Review. 1897. Vol. 61.
25. The Fortnightly Review. 1898. Vol. 63. .
26. The Labour Leader. 1897
27. The Liberal Magazine. Vol. 4. 1897.
28. The National Review. 1896. Vol. 28.
29. The Nineteenth Century. 1900. July.
30. The Progressive Review. 1897. P. 333-334.
31. *Yildizeli F.B.* W. E. Gladstone and British Policy towards the Ottoman Empire/The Theses/ University of Exeter. 2016 – URL: <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/25455/YildizeliF.pdf?sequence=1>

Reference

1. Archive of the Foreign Policy of the Russian Empire, f. 133, op. 470, 1900
2. *Harutyunyan G. M.* The Policy of England in the Armenian Question in the 90s of the XIX Century and the Position of the Great Powers: (Problematics, Source Studies and Historiographical Review) // Bulletin of the Yerevan University. Social Sciences. 1988. No. 2. Pp. 26–36. Bulletin of Europe. 1896. № 10.
3. *Gella T.N.* Imperial Aspects of the Conservatives' Foreign Policy Course at the Turn of the XIX–XX Centuries// Scientific Notes of the Orel State University. Scientific journal. 2008. No. 3. Pp. 41–49.
4. *Carnegie E.* The Story of my Life /per. A.Ya.Ostorgorskaya. M.: Yurayt Publishing House, 2019.
5. *Kirakosyan J.* The Young Turks before the Court of History./Ed. Gasratyan M.A. Yerevan: Hayastan. 1989.
6. *Lamzdorff V.N.* Diary 1894–1896. Moscow: International Relations Publishing House. 1991.
7. Moscow Vedomosti. 1896.
8. *Naumenkov O.A.* Robert Salisbury and his Time. Victorian England in Persons/Author of the introductory article by T.L.Labutin. St. Petersburg: Ed. Neva House, 2004.
9. Novoyevremya. 1895; 1896.
10. *Rukavishnikov E. N.* The Armenian Problem in the Ottoman Empire and its Consequences in the 90s of the XIX Century//Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant. Ser.: Humanities and Social Sciences. 2019. No. 4. pp. 61-72.
11. Collection of Treaties of Russia with Other States 1856–1917. Moscow: State Publishing House polit. literatures. 1952. .
12. *Tunyan V. G.* The Armenian Question: the Myth-making Aspect/ V. G. Tunyan. Yerevan: YSU, 2015.
13. *Douglas R.* Britain and the Armenian question, 1894-7// The Historical Journal 1976. N 19. Pp. 113–133.
14. Hansard Parliament Debates. 4 Ser. L.: UK Parliament. 1895. Vol. 36.
15. *Kennedy A.L.* Salisbury. 1830-1903. Portrait of a Statesman. N-Y: Kraus. 1971.
16. *Langer W.L.* The Diplomacy of Imperialism 1890–1902. N-Y: Knopf. 1951.
17. *Mahajan Sh.* British Foreign policy, 1874–1914. The Role of India. L.: Routledge. 2002.
18. Pamphlets and Leaflets of 1896. Being the Publications for the Year of the Liberal Publication Department. L., LPD. 1896. Pp. 10.
19. Pamphlets and Leaflets of 1897. Being the Publications for the Year of the Liberal Publication Department. L., LPD. 1897.
20. *Rosebery, Earl of.* Lord Rosebery's Speeches. L.: N. Beeman. 1896.
21. The Contemporary Review. 1895. Vol. 75. .
22. The Contemporary Review. 1896. Vol. 69
23. The Edinburg Review. 1896. Vol. 184.
24. The Fortnightly Review. 1897. Vol. 61.
25. The Fortnightly Review. 1898. Vol. 63. .
26. The Labour Leader. 1897
27. The Liberal Magazine. Vol. 4. 1897.
28. The National Review. 1896. Vol. 28.
29. The Nineteenth Century. 1900. July.
30. The Progressive Review. 1897. P. 333-334.
31. *Yildizeli F.B.* W. E. Gladstone and British Policy towards the Ottoman Empire/The Theses/ University of Exeter. 2016 – URL: <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/25455/YildizeliF.pdf?sequence=1>

ИВАНОВ НИКОЛАЙ СЕРАФИМОВИЧ

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, Институт всеобщей истории РАН, г. Москва, Россия
E-mail: nik3334@yandex.ru

IVANOV NIKOLAY SERAFIMOVICH

PhD in Historical Sciences, Senior Researcher, The Institute of World History of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
E-mail: nik3334@yandex.ru

«ВЕЛИКАЯ ВОЙНА» В УРУГУВАЕ (1839–1851)

THE «GREAT WAR» IN URUGUAY (1839–1851)

Автор анализирует на примере Уругвая основные методы экономической, дипломатической, военной политики Великобритании и Франции по закреплению в регионе Ла-Платы «неформальной империи» путем вооруженной интервенции. Актуальность темы состоит в том, что британская стратегия в странах «Третьего мира» («мирового большинства»), к числу которых относятся государства Латинской Америки, в течение двух веков является частью широкого общественно-политического дискурса и оказывает большое влияние на формирование антиимпериалистической идеологии. Раскрывая генезис и характер «Великой войны» автор, на основе детального изучения источников, ставит вопрос о специфике этого направления, акцентирует внимание на тех аспектах политики Британии, которые в наши дни в несколько модифицированном виде агрессивно вторгаются в жизнь многих стран под названием «мягкая сила», «гибридная война», «цветные революции», поощрение сепаратизма. Выводы автора принципиально отличаются от апологетического подхода официальной западной историографии, считающей «благодарной» позицию Лондона и Парижа в «Великой войне», свидетельствуют о постоянной готовности перейти от «мирных» к силовым методам воздействия для ликвидации попыток зависимых стран выйти на путь суверенного экономического и политического развития.

Ключевые слова: Британская империя, Уругвай, Франция, Бразилия, Аргентина, «Великая война», Х.М. Росас, М.С. Орибе, Х.Ф. Ривера.

The author analyzes on the example of Uruguay the main methods of the economic, diplomatic, military policy of Great Britain and France to consolidate the «informal empire» in the La Plata region through armed intervention. The importance of the topic lies in the fact that the British strategy in the countries of the «Third World» («World majority»), which include the countries of Latin America, has been part of a broad socio-political discourse for two centuries and has a great influence on the formation of anti-imperialist ideology. Revealing the genesis and nature of the «Great War», the author, on the basis of a detailed study of sources, raises the question of the specifics of this direction, focuses on those aspects of British politics that today, in a somewhat modified form, aggressively invade the lives of many countries under the name «soft power», «hybrid war», «color revolutions», encouraging separatism. The author's conclusions are fundamentally different from the apologetic approach of the official Western historiography, which considers the position of London and Paris in the «Great War» to be «beneficial», and indicate a constant readiness to move from «peaceful» to forceful methods of influence to eliminate the attempts of dependent countries to enter the path of sovereign economic and political development.

Keywords: British Empire, Uruguay, France, Brazil, Argentina, The «Great War», J.M. Rosas, M.S. Oribe, J.F. Rivera.

Введение

«Великая война» (Guerra Grande) стала одним из центральных событий не только истории Уругвая, но и многих других стран, включая Великобританию, Францию, Аргентинскую конфедерацию, Бразилию. Начавшись как гражданский конфликт между уругвайскими партиями «Колорадо» и «Бланко», она была перенесена на территорию соседней Аргентины и привела к вооруженному вмешательству со стороны великих держав – Англии и Франции. Все сложные перипетии многолетнего конфликта были направлены Великобританией (доминирующей в Латинской Америке и создавшей там «неформальную империю») на искоренение из региона Ла-Платы ростков национализма, стремления к суверенному развитию. Основными выразителями антибританских (и в целом антиевропейских) тенденций были губернатор Буэнос-Айреса Х.М. Росас и уругвайский президент М.С. Орибе. Борьба против них имела прин-

ципальное значение для Лондона и его союзников для ликвидации «дурного примера», который грозил распространиться на весь континент.

Актуальность исследования обусловлена тем, что идеи «неформальной империи», пройдя через практику колониализма и неоколониализма воплотились в британской (и в целом Западной) стратегии в отношении стран «Третьего мира» («Мирового большинства»). Раскрывая сложные хитросплетения, связанные с «Великой войной», автор особенно внимательно изучает те аспекты политики Лондона, которые в наше время связаны с так называемой «мягкой силой», «гибридной войной», «цветными революциями», поощрением сепаратизма.

Цель данного исследования – выявить основные методы, использованные Великобританией, для создания политической напряженности внутри Уругвая, перемещения вспыхнувшего там вооруженного кон-

фликта на территорию своего главного противника – в Аргентину, создания там очагов местных, сепаратистских выступлений с тем, чтобы ослабить и свергнуть Х.М. Росаса. При этом выяснилось, что огромных финансовых, торгово-экономических, политических и дипломатических рычагов оказалось недостаточно для того, чтобы покончить с антибританскими тенденциями. Англичанам пришлось отказаться от «мягкой силы» и прибегнуть к прямой вооруженной интервенции в союзе с Францией. В итоге совокупного воздействия всех факторов англичанам удалось добиться свержения Росаса и Орибе, однако не удалось полностью выкорчевать стремления местных патриотов к национальной самостоятельности.

Новизна исследования состоит в том, что сама тема британской «неформальной империи» в Латинской Америке пока слабо освещена в российской историографии, особенно в приложении к событиям «Великой войны» 1839–1851 гг. Автор использовал широкий круг новых источников и публикаций по данной теме, чтобы дать детальную панораму событий, проанализировать мотивации и действия всех главных участников. В решении поставленных задач автор использовал историко-сравнительный метод исследования, системный подход и многофакторный анализ, которые позволили ему сравнить позиции сторон конфликта, роль Великобритании, создавшей Уругвай как бастион своего влияния в регионе Ла-Платы и «яблоко раздора» для поддержания там «контролируемого хаоса».

Изложение основного материала

Создание независимого Уругвая в 1828 г. стало следствием стратегических расчетов Великобритании, заинтересованной в расколе южноамериканского континента на противоборствующие государства и формировании между ними «буферных» зон для эффективного политического и экономического контроля. После срежиссированной Лондоном аргентино-бразильской войны 1825–1828 гг. англичане навязали мирное соглашение, результатом которого стало создание «прокладки» между двумя гигантами в виде «маленькой страны» (paísito) под названием Восточная Республика Уругвай. По замыслу британских властей она должна была стать главным плацдармом для проникновения в огромные регионы бассейна р. Ла-Плата и подчинения их торгово-экономическим и политическим интересам «туманного Альбиона» [1, с. 103–120].

После обретения независимости в 1828 г. (принятия конституции и названия «Восточная Республика Уругвай» в 1830 г.) страна столкнулась с серьезными проблемами. Гегемония Великобритании в регионе стала подтачиваться, прежде всего благодаря мировому финансовому кризису 1825 г., который катком прокатился по всей Латинской Америке и привел к дефолту всех стран континента.

Паника на Лондонской фондовой бирже и последующий кризис вызвали крах сотен банков, колоссальный рост безработицы, резкое падение экономики международной торговли. После Лондона и Парижа кризис распространился на Нью-Йорк, Франкфурт, Берлин, Вену, Брюссель, Амстердам, Милан, Болонью, Рим, Дублин, Санкт-Петербург и все страны Латинской Америки. Известные эксперты того времени считали,

что главной фигурой был Н.М. Ротшильд, который сознательно «подогревал» спекулятивный бум, чтобы затем поживиться набиржевом крахе. Миллионы людей пострадали, многие погибли, тысячи предприятий обанкротились только из-за борьбы финансистов за власть.

Всамой тяжелой ситуации оказались молодые государства Южной Америки, которые рассчитывали на получение британских займов для погашения огромных долгов, скопившихся в годы Войны за независимость. По мере того, как их источники финансирования иссякли, к 1828 г. все латиноамериканские страны от Мексики до Аргентины объявили одефолте, который длился в Уругвае более 13 лет (а в Аргентине более 30 лет). При этом они должны были погашать долги по мере поступления любых денег в бюджет, что обрекало их на нищенское существование.

Экономические неурядицы дополнялись внутренними вооруженными конфликтами между партиями «Колорадо» (уругвайскими либералами, опиравшимися на зажиточных горожан и рассчитывающими на помощь со стороны Бразилии) и «Бланко» (выражавшими интересы сельских олигархов и тяготевшими к Аргентине). Их название произошло от наруканных повязок, которые отличали в битвах сторонников первого конституционного президента Уругвая Хосе Фруктуосо Риверы (1830–1834) и сменившего его на этом посту Мануэля Сеферино Орибе (1835–1838). Третьим действующим лицом был Хуан Антонио Лавальеха, предводитель «тридцати трех героев», провозгласивших независимость Уругвая еще в 1825 г. В 30-е гг. он самостоятельно вел борьбу против Риверы, а затем поддержал пришедшего к власти Орибе. Однако в 1836 г. Ривера поднял бунт против законного президента, и Лавальеха присоединился к войскам Орибе.

На самом деле, несмотря на официальную датировку начала «Великой войны», она была инициирована с 1832 г. вооруженными столкновениями между приверженцами Риверы и Орибе, а затем вовлекла в свою орбиту Бразилию, Аргентину (которая тогда представляла собой конфедерацию, раздираемую конфликтами между федералистами и унитаристами), Францию, Великобританию, не оставив в стороне и другие страны [7, р. 5–9; 12, р. 155–194].

Главную роль в регионе играла Великобритания, которую вполне устраивал «контролируемый хаос», который создавал благоприятные возможности для поддержания напряженности между Бразилией и Аргентиной (не оставивших надежды присоединить к себе территорию Уругвая). Захватив за счет долговой удавки господствующие позиции в финансах и торговле, она использовала эти рычаги не только для упрочения своего положения, но и противодействия конкурентам – прежде всего Франции (и уже проявлявшими значительную активность США).

Для британского поколения 20-х – 30-х гг. XIX в. Южная Америка представлялась континентом сказочно богатых ресурсов, которые английскому «предпринимательскому гению» стоило только освободить от испанского ига, чтобы использовать в свою пользу. Министр иностранных дел Великобритании Дж. Каннинг писал в середине 20-х гг.: «Дело сделано, последний гвоздь вбит. Испанская Америка свободна, и, если мы не провалим дело сами, она будет принадлежать Англии» [18, р. 36].

Создание Уругвая как «буферного» государства стало одновременно триумфом и квинтэссенцией британской «неформальной империи» в регионе Ла-Платы. Однако последовавшие события показали, что планы Каннинга были слишком оптимистичными. Сквозь хаос внутренних и межгосударственных конфликтов, которые умело подогревались британскими дипломатами и финансистами, в регионе постоянно пробивались ростки экономического национализма и стремления к самостоятельности. Лидером противников британской (и в целом европейской) ориентации в регионе стал богатый аргентинский латифундист и каудильо Хуан Мануэль де Росас, который в течение 23 лет (1829–1852) был генерал-капитаном (губернатором) Буэнос-Айреса и главой аргентинской конфедерации. Его приверженцы протестовали против монополизации итогов Войны за независимость британскими «спонсорами» и местными «агентами влияния» среди торговцев и предпринимателей (в Аргентине главными сторонниками «европеизации» стали унитаристы). «Росисты» предлагали перейти на самодостаточное развитие в рамках так называемой «американской системы» вместо экономической зависимости и беспомощной имитации европейских моделей. В немалой степени распространению антибританских настроений способствовало то, что несмотря на договор о дружбе и торговле 1825 г., англичане захватили в 1833 г. Фолклендские (Мальвинские) острова и использовали их как военно-морскую базу на юге Атлантики [3, р. 22–25; 14, р. 3–8].

К концу 30-х гг. антибританская коалиция вынудила многих представителей англофильских кругов Буэнос-Айреса (прежде всего унитариев) уехать в изгнание в Монтевидео. Однако и в Уругвае у Росаса появилось немало сторонников. Там усилились дебаты о целесообразности поощрения британских торгово-экономических интересов, растущий национализм проявился в отказе уругвайского правительства в 1834 г. от заключения торгового договора, предложенного Англией, и приходе в следующем году к власти Орибе, который стремился проводить в жизнь в Уругвае антибританскую политику в интересах национального (прежде всего аграрного) капитала [5, р. 148; 30, р. 251–258].

В Лондоне рост влияния Росаса и росистов рассматривался как прямая угроза позициям англичан в их главном бастионе на Ла-Плате. Как всегда власти «коварного Альбиона» стремились «загреть жар чужими руками». В качестве спускового механизма в борьбе против Росаса использовались уругвайские «Колорадо» и «Бланко», а главным тараном должна была стать Франция, которая в эпоху Луи Филиппа проводила агрессивную колониальную политику. Немалую роль в планах орлеанистов играла Латинская Америка, прежде всего район Ла-Платы. «Парфюмерная империя», как презрительно называли Францию англичане, вознамерилась установить свой контроль над Монтевидео и Буэнос-Айресом, поощряя создание там своих поселений и торговых факторий (в основном представленных французскими басками) [22, р. 201–228].

Британия до поры предпочитала не замечать этих поползновений, науськивая французам на Росаса, «главного врага европейцев». Первый удар был нанесен в 1836 г., когда в Уругвае разразилась полномасштабная гражданская война. В июле Ривера попытался поднять

вооруженное восстание против законно избранного президента Орибе, однако в сентябре оно было подавлено, и Ривера сбежал в Бразилию. Оттуда он устраивал вооруженные вылазки против Орибе. После серии поражений, его отряды совместно с бразильскими войсками вторглись на территорию Уругвая и одержали победу над силами законно избранного президента 15 июня 1838 г. в битве при Пальмаре.

Этот исход был предопределен отсутствием помощи правительству Уругвая со стороны Аргентины, на которую весьма рассчитывал Орибе. А поддержка не могла быть оказана, поскольку порт Буэнос-Айреса был заблокирован в то время французским флотом, выступившими против Росаса.

Поводом для французской интервенции стала «обеспокоенность» французов положением своих сограждан в Монтевидео, несогласие Росаса на предоставление Франции режима наибольшего благоприятствования в торговле, а также объявление аргентинским правительством в 1837 г. войны недавно созданной Перуано-Боливийской конфедерации из-за посягательств ее президента А. Санта-Круса на северо-западные провинции Аргентины (Франция в войне между Чили и Перуано-Боливийской конфедерацией, развязанной также во многом вследствие козней Британии, встала на сторону конфедерации).

Луи-Филиппи орлеанисты в своем стремлении вернуть Франции статус великой державы, вынуждали Аргентину пойти на торговые уступки и, по мере возможности, превратить ее в протекторат или колонию. К берегам Ла-Платы была послана эскадра во главе с адмиралом Л. Лебланом. В ноябре 1837 г. французский вице-консул явился к аргентинскому министру иностранных дел Ф.Аране с требованием освободить двух заключенных французской национальности (которые откровенно занимались шпионажем); заключить торговое соглашение, аналогичное договору между Аргентинской конфедерацией и Англией, а также освободить от военной службы иммигрантов французского происхождения. Росас решительно отклонил все требования, и ответом французов стала блокада Буэнос-Айреса, рек Парана и Ла-Плата, объявленная в конце марта 1838 г. В октябре французская эскадра захватила остров Мартин-Гарсия, важный опорный пункт в устье рек Уругвай и Парана.

В этом тугом узле противоречий и конфликтов уругвайский президент Орибе, войска которого оказались зажатыми между риверистско-бразильской армией на суше и французским флотом на море (захватившим уругвайскую эскадру), перебрался в Аргентину, где был принят Росасом как законный правитель Уругвая. Ривера же путем закулисных интриг обеспечил себе большинство в Национальной Ассамблее Уругвая, и вновь занял пост президента.

Французы в борьбе против Росаса опирались на силы Риверы (поддерживаемого Бразилией), а также перебравшихся в Монтевидео аргентинских унитаристов. Интервенты надеялись на то, что их союзников поддержат внутренние аргентинские провинции, настроенные против Росаса. С этой целью они снабдили оружейниками унитаристов и поставили во главе их войск генерала Х. Лавалье. Он трижды в 1839–1840 гг. вторгался в Аргентину, но каждый раз был вынужден ретироваться

и в конце концов был убит в 1841 г. в сражении при Сан-Сальвадоре-де-Жужуй. Оппозиция Росасу в Аргентине не встала на его сторону, и главную роль в этом сыграли патриотические чувства, умело использованные аргентинским диктатором. После того, как французы захватили остров Мартин-Гарсия, они представлялись аргентинцам как безусловные агрессоры, стремившиеся к территориальным захватам [22, р. 207–208; 14, р. 159].

Англичане, надеявшиеся на то, что французы добьются смещения Росаса в кратчайшие сроки, были крайне недовольны тем, что блокада Буэнос-Айреса причиняет значительный ущерб их торгово-экономическим интересам, а также способствует росту антибританских настроений (Лондон находился в союзнических отношениях с Парижем). Позиции же Росаса не только ослабели, но, напротив, усилились.

В этих условиях «ententecordiale» между двумя странами дал трещину, нарастала напряженность в отношениях. В британском парламенте в марте 1839 г. с резкой критикой Франции выступил известный политик, лорд Сандон. Он заявил, что Франция, вопреки всем нормам международного права, напала на иностранную державу только потому, что та не захотела подписать с ней договор, и свергла законного президента Уругвая Орибе, формально не находясь в состоянии войны с Уругваем. «Британские торговцы, – сказал он, – просят защитить их коммерцию, тяжело страдающую от французской блокады порта Буэнос-Айреса» [31; 21, р. 1382–1383]. С. Лашингтон добавил, что «претензии Франции неоправданны и никогда не были бы применены против страны, располагающей мощными средствами для самообороны» [21, р. 1397–1398].

Могущественный лорд Генри Дж. Палмерстон (возглавлявший Форин-офис с небольшими перерывами в 1830–1851 гг.), усмотрел в этом «попытку превращения Уругвая во французский протекторат, а бассейна реки Ла-Плата во французскую сферу влияния». Он направил в Париж грозное предупреждение о том, что «вмешательство в дела региона со стороны французских агентов и представителей неизбежно приведет к соответствующему вмешательству в противоположную сторону и вызовет столкновение между Францией и другими европейскими державами» (естественно подразумеваемая Британия) [32, р. 107].

Так как позиции Великобритании как мощнейшей державы мира не подвергались в те времена никакому сомнению, в Париже сразу же поняли «намеки» и быстро свернули деятельность своих торговцев и предпринимателей в этом регионе. Французские имперские амбиции в регионе Ла-Платы окончательно улетучились после подписания в октябре 1840 г. договора Макау–Арана (по имени представителей от Франции и Аргентины). По его условиям Франция прекратила блокаду Буэнос-Айреса, убравшись с острова Мартин-Гарсия и возвратила захваченные корабли.

Верные своей тактике, англичане надеялись на то, что объединенные силы Риверы (с поддержкой со стороны Бразилии), объявившего в феврале 1839 г. войну Аргентине, и унитаристов Х. Лавалье смогут вовлечь Росаса в долгосрочную войну с соседями, измотать его силы и нанести поражение руками самих же латиноамериканцев.

Однако пользуясь снятием блокады с Буэнос-

Айреса аргентино-уругвайские войска, возглавляемые уругвайским экс-президентом Орибе, при участии сил Лавалье и нанесли в 1840–1841 гг. ряд поражений аргентинским унитаристам из «Северной коалиции» (куда входили Тукуман, Сальта, Ла-Рьоха, Катамарка и Жужуй). Уругвайские «Колорадо» во главе с Риверой также терпели поражение за поражением, и сторонники британского влияния проигрывали на всех фронтах.

В условиях разрухи и гражданских войн уругвайские либералы неоднократно предлагали Англии установить там протекторат. Однако несмотря на большое значение, придаваемое Ла-Плате (и прежде всего, Уругваю) для создания «неформальной империи» в Латинской Америке, власти «туманного Альбиона» считали, что их гегемонизм не требовал в этом регионе постоянного военного и административного присутствия. Палмерстон прямо заявил, что британский протекторат над Уругваем является «затруднительной и ненужной обузой» [32, р. 107; 7, р. 94–96].

Однако успехи росистов побудили Лондон внести коррективы в свою политику, в особенности после битвы при Арройо-Гранде 6 декабря 1842 г. Она до сих пор считается самым кровопролитным сражением в южной части Латинской Америки, (всего было убито и ранено около 5 тыс. человек). Войска во главе с Орибой, одержали победу над силами «Колорадо» и аргентинских унитариев. Ривера бежал в Монтевидео. Путь на столицу был открыт, и с 16 февраля 1843 г. началась осада города [27; 8, р. 39–45; 19, р. 737]. В Уругвае было создано два правительства – «Колорадо» в Монтевидео (так называемое «правительство обороны» во главе с Х. Суаресом, сменившим с марта Риверу на посту главы правительства) и «Бланко» в г. Серрито – неподалеку от Монтевидео.

После начала осады Монтевидео обороной столицы руководил известный противник Росаса, бригадный генерал Х.М. Пас, который опирался на поддержку Бразилии (опасавшейся захвата Уругвая аргентинцами). Бои за Монтевидео длились 9 лет и стали кульминацией «Великой войны» (Guerra Grande). Александр Дюма в романе, посвященном «Великой осаде» назвал город «новой Троей» [10], хотя город пострадал в сравнительно небольшой степени по сравнению с легендарной древней цитаделью.

Столицу обороняли бывшие рабы, которым была дарована свобода (около 5 тыс. человек), а также эмигранты-унитаристы из Буэнос-Айреса – противники Росаса. Большую роль сыграли также французские (баскские), испанские, и итальянские легионеры во главе со знаменитым революционером Джузеппе Гарибальди. Приезд либерального «интернационала», как и шумная кампания в европейской прессе в защиту Риверы и «Колорадо», во многом были вызваны романтическим ореолом, созданным европейскими средствами массовой информации вокруг «маленькой либеральной страны», зажатой в тиски диктатурой Росаса в Аргентине) [26, р. 11–16].

Итальянский революционер в 1842 г. стал командовать уругвайской флотилией и сформировал итальянский легион для защиты города. Его борьба продолжалась до 1848 г., когда в ходе европейской революции изменилась ситуация в Италии, и Гарибальди отправился на родину, чтобы возглавить (совместно с

Дж. Мадзини) буржуазно-демократическую революцию [25, р. 53–55].

Росас после прекращения французами блокады Буэнос-Айреса чувствовал себя хозяином положения. Казалось, что Монтевидео падет со дня на день. Бразилия обратилась за помощью к Британии, но тогдашний министр иностранных дел Дж. Абердин с опаской относился к бразильцам, считая, что они мечтают о возврате Уругвая в свои владения. В послании премьер-министру Р. Пилло он писал: «Я бы не удивился, узнав, что в любом проекте, связанном с Монтевидео, Бразилия имеет в виду перспективы завладеть им» [15, р. 503].

После множества попыток решить проблему Росаса чужими руками англичанам пришлось самим заняться этим. В готовящейся интервенции Лондон решил привлечь традиционного союзника, Францию, но воздержаться от тройственного союза с Бразилией. По сути британцы оказывали поддержку защитникам Монтевидео с самого начала осады. Их военно-морские силы (вместе с французскими кораблями) принудили аргентинскую эскадру, намеревавшуюся устроить блокаду города с моря, отказаться от бомбардировки защитных редутов. Английским подданным было запрещено служить на аргентинских кораблях. Несмотря на усилия защитников Монтевидео, вряд ли удалось бы отстоять его без помощи англичан, которые фактически спасли город в критические дни осады, и обеспечили поставки туда необходимого вооружения и припасов [16, р. 121–122].

При подготовке прямой интервенции учитывалось то, что торговля стран Ла-Платы с Англией резко сократилась, долги не выплачивались, и ситуация усугублялась резким ухудшением экономической конъюнктуры в самом Альбионе. Там, как и повсюду в Европе, наступили «голодные сороковые» – время кризиса, сокращения производств, ориентированных на экспорт, роста социальных и политических волнений. Британские производители и торговцы рассчитывали выйти из кризиса за счет роста поставок на емкий рынок Латинской Америки, используя для этого надежные перевалочные пункты в Монтевидео и Буэнос-Айресе, а также завоеванные в предыдущие десятилетия эксклюзивные права по речному судоходству в акватории Ла-Платы.

Сам Палмерстон в обращении к Совету по торговле (Board of Trade) провозгласил в начале 40-х гг., что английское правительство берет на себя ответственность за обеспечение надежности и безопасности речных путей к обширным потенциальным рынкам в Латинской Америке, и обратил внимание на Ла-Плату как на одну из главных транспортных артерий, «которая обязана обслуживать интересы британской коммерции» [32, р. 105].

Хотя британская торговля с Уругваем в 1830-е гг. постоянно расширялась, она была гораздо скромнее сказочных ожиданий промышленников Манчестера. Это было связано прежде всего с низкой платежеспособностью местного населения и небольшими доходами от местного экспорта, но британские торговцы обвиняли во всем националистически настроенных вождей (Росаса и Орибе), которые препятствовали экспансии англичан во внутренние районы Ла-Платы и созданию инфраструктуры, наиболее благоприятной для их биз-

неса [32, р. 106; 29, р. 102–103]. И это отношение не ограничивалось средой коммерсантов и промышленников. В меморандуме Министерства иностранных дел Великобритании бассейн Ла-Платы был объявлен «страной, которая по своим масштабам может потреблять большую часть того, что производит Великобритания, даже с учетом стремительно растущей мощи наших паровых двигателей» [32, р. 106].

Данный документ был отражением тогдашнего состояния умов в британском обществе, которое было пронизано мифами о «великом парагвайском рынке» [32, р. 106]. (В те времена ошибочно считалось, что население Парагвая превышало совокупную численность жителей Уругвая и Аргентины) [17, р. 284–302].

На пороге 1842 г. в специальном меморандуме Министерства иностранных дел, посвященном Британской торговой политике говорилось о необходимости «вмешательства в защиту свободной торговли и судоходства на Ла-Плате в целях (ни много, ни мало!) самосохранения империи». При этом утверждалось: «Самосохранение (self-preservation) Великобритании никоим образом не может состоять лишь в поддержании политической мощи (в примитивном понимании этого термина), поскольку торговые и коммерческие интересы Великобритании настолько переплетены с ее политическим могуществом, что для сохранения одного жизненно необходимо поддерживать другое» [32, р. 106]. Трудно было найти более ясное и лаконичное определение британского «империализма свободной торговли».

Министр иностранных дел лорд Джордж Гамильтон-Гордон, граф Абердин (возглавлявший Форин-офис в 1841–1846 гг.) развязал интервенцию, уверенный в том, что для подавления антибританских настроений будет достаточно демонстрации мощи английского флота. Разрешение в свою пользу «смуты на Ла-Плате» стало для Лондона одной из самых приоритетных задач [32, р. 107]. Политика Абердина, направленная на склочивание союза с Францией стала главной причиной организации «совместной гуманитарной операции». Вначале этот альянс предполагалось использовать в защиту независимости Техаса (мексиканской территории, которую Британия пыталась использовать, по примеру Уругвая, для создания «буферной зоны» между США и Мексикой). Однако после прихода к власти президента Дж. Полка стало ясно, что Техас будет аннексирован. Британия отказалась от своих планов и предложила Франции организовать совместную акцию на Ла-Плате. Причем Абердин был полностью уверен в успехе и подчеркнул это в беседе с французским послом в Лондоне [6, р. 45; 12, р. 249–251].

Помимо ослабления Росаса, англичане стремились укрепить доминирующие позиции во внутренней торговле и политической жизни региона, а для этого обеспечить свободную навигацию по рекам Парана и Уругвай, добившись тем самым доступа на внутренние рынки и отодвинув на второй план влияние Буэнос-Айреса (Росас ввел запрет на прямую торговлю европейцев по речным путям) [13; 4, р. 304–305].

Началом англо-французской интервенции стала попытка вооруженного конвоя флотилии британских и французских торговых судов в легендарные порты вверх по Паране. Во главе объединенного флота (22

военных корабля) стояли английский контр-адмирал С. Инглфилд и француз Ф. Треуар. Они конвоировали 92 торговых судна. Англичане были уверены в успехе, так как на их кораблях впервые были установлены мощные паровые двигатели, которые позволяли двигаться против течения и не зависеть от направления ветра.

20 ноября 1845 г. на изгибе р. Параны, известном как Вуэльта-де-Облигадо произошла битва с аргентинскими войсками, которыми командовал генерал Л.Н. Мансилья. Его бойцы перегородили реку железными цепями, и начали обстрел английской флотилии, нанеся ей значительный урон. Эта битва вошла в аргентинскую историю как одно из главных событий в борьбе за независимость (20 ноября 2010 г. президент К. Киршнер открыла там «Монумент независимости») [24].

Несмотря на одержанную победу (которую англичане впоследствии назвали «пирровой» из-за нанесенного им ущерба), их дальнейшее продвижение сопровождалось упорными боями при Сан-Лоренцо (январь 1846 г.), Кебрачо (июнь 1846 г.), в которых были повреждены и сожжены (нередко самими экипажами при посадке на мель) многие суда. По прошествии нескольких месяцев после отплытия участники бесславного похода вернулись в Монтевидео, «опустошенные и изнуренные голодом, баталиями, пожарами, цингой и унынием», как выразился историк Хосе Луис Муньос Аспири [23, р. 35]. С декабря 1845 г. союзники объявили морскую блокаду Буэнос-Айреса, однако она нанесла весьма ощутимый урон прежде всего британским и французским торговцам.

Англия не желала далее усугублять ситуацию и продолжать дальнейшие попытки проникновения вглубь континента. Палмерстон предпочел признать, что Лондон совершил ошибку, сократить потери, связанные с интервенцией и отступить. Вернувшись на свой пост в Форин-офисе в 1846 г., он быстро положил конец английской интервенции, заключив с Росасом сделку, которая обеспечивала англичанам немалые экономические выгоды [12, р. 277–280]. Свободное судоходство по внутренним водным путям было достигнуто по договору 1853 г., но принесло очередное разочарование, так как притоки реки были почти недоступны для судоходства, а население Парагвая и других регионов оказалось гораздо меньше и беднее, чем представлялось ранее.

К 1849 г. две великие державы решили прекратить войну, что для французов было связано с падением в 1848 г. Июльской монархии и провозглашением Второй республики. В 1850 г. союзники отозвали свои эскадры, подписав договор, который неожиданно сделал Росаса триумфатором в Аргентине и главным «авторитетом» в Уругвае [20, р. 172–178].

Вновь, как и при начале осады, казалось, что со дня на день Монтевидео падет. Но англичане, используя в качестве тарана своих сторонников среди уругвайцев, аргентинцев и бразильцев, заложили мощную «мину», которая привела, наконец, к падению Росаса. Против него поднял восстание губернатор провинции Энтре-Риос Хусто Хоседе Уркиса, и участие в боях уругвайского военного контингента и бразильских войск склонило чашу весов в пользу антиросасистских сил.

Повстанцы нанесли поражение Орибе в 1851 г., прекратив тем самым конфликт на территории Уругвая и позволив «Колорадо» установить полный контроль над-

страной. Орибе капитулировал, и победители сохранили ему жизнь, поставив условие, что он не будет выезжать за пределы своего сельского имения (он умер в 1857 г.) [28, р. 165–170].

Его покровитель Росас потерпел окончательное поражение от Уркисы (которого поддержали войска Бразилии и Уругвая) в 1852 г. в битве при Касересе, близ Буэнос-Айреса. У некогда всемогущего диктатора неосталось иного выхода, как бежать (куда бы вы подумали?) в Англию, которая приложила столько сил для его падения! Он благополучно дожил в Саутгемптоне до своей кончины в 1877 г. [16, р. 75].

Падение Росаса стало следствием союза уругвайских либералов и аргентинских унитаристов с Бразилией, а не с Англией, что привело к снижению влияния англофилов [2, р. 74]. Более того, самими британскими властями было решено передать полномочия «исполняющего обязанности гегемона» Бразилии. Форин-офис даже выдвинул идею бразильской «субимперии» (subimperiū) на Ла-Плате и поручил британским торговым и дипломатическим представителям действовать через Рио-де-Жанейро для реализации британских целей в регионе [32, р. 108].

Многие представители уругвайской элиты стали симпатизировать Бразилии, чья помощь в недавней войне была столь эффективной и чья географическая близость гарантировала постоянную возможность близких контактов и взаимодействия в будущем [9, р. ii–iii]. Бразильцы закрепили свое неофициальное господство над Уругваем, предоставленное им в неравноправных союзных договорах 1851 г., которые Рио потребовал подписать в качестве цены за бразильскую помощь против Буэнос-Айреса [7, р. 263–265; 16, р. 144–149]. Британия на время отвлеклась от своей «неформальной империи» на Ла-Плате, и в этих условиях уругвайские «верхи» повернулись к Бразилии с целью восстановления хоть какой-то стабильности в экономике и политике [32, р. 108].

В результате «Великой войны» Уругвай был разорен. Все ведущие политические деятели стали проповедовать идею национального единства («fusión»), направленную на то, чтобы отложить в сторону все «цвета и знамена», которые разделяли их в прошлом и заняться восстановлением страны. Однако кровавые конфликты в Уругвае не утихали вплоть до начала XX века.

Выводы

Уругвайские либералы, покорно выполнявшие волю своих спонсоров из Англии по уничтожению национально ориентированной оппозиции не только в своей стране, но и в Аргентине, продемонстрировали предательский характер своей политики, стремление отдать страну на откуп Британии (а затем и Бразилии), а также полную готовность играть роль «агентов влияния» для проталкивания на континенте британских интересов.

Анализ причин «Великой войны» приводит к выводу, что именно интриги Британии (вовлекшей в войну Францию) превратили внутренний конфликт в международный. В итоге в войне участвовали противоборствующие в Уругвае политические группировки «Колорадо» и «Бланко», Бразилия, Аргентинская конфедерация, Британия и Франция.

Главную роль в подрыве позиций Росаса сыграл

Уругвай, который был превращен англичанами в континентальное «яблоко раздора». «Великая война» продемонстрировала, что Британия не всегда способна принудить местные элиты к сотрудничеству с помощью «мягкой силы», если местные коллаборационисты слабы или им противостоит достаточно мощная националь-

но ориентированная оппозиция. Однако совокупное и искусное применение англичанами всех методов (включая вооруженную интервенцию) привело к поражению Росаса и Орибе. Британия продолжала играть роль «гегемона» в Латинской Америке еще долгие десятилетия.

Библиографический список

1. *Иванов Н.С.* Британия и независимость Уругвая (1814–1830 гг.) // «Локус: люди, общество, культуры, смыслы». 2022. Т. 13. № 1. С.103–120.
2. *Arteaga J. J.* Breve historiacontemporáneadel Uruguay. Montevideo, 2000.
3. *Astesano E.* Rosas: bases delnacionalismo popular. Buenos Aires, 2014.
4. *Bethell L.* The Cambridge History of Latin America. Vol. III. L., 1995.
5. *Boersner D.* Relacionesinternacionales de América Latina: breve historia. Caracas, 1990.
6. *Butcher S.J.* Lord Aberdeen and Conservative Foreign Policy, 1841–1846. Norwich, 2015.
7. *Cady J.* Foreign Intervention in the Rio de la Plata, 1838–1850. Philadelphia, 1939.
8. *Díaz C.* Memorias, 1842–1852: Arroyo Grande :Sitio de Montevideo : Caseros. Buenos Aires, 1943.
9. *Diplomacia de la Defensa de Montevideo.* Correspondencia de Manuel Herrera y Obés, 3 vols. Buenos Aires, 1915.
10. *Dumas A.* Montevideo ouune nouvelle Troie. Paris, 1850.
11. *Fernández J., Rondina J. C.* Historia Argentina: 1810–1930. Buenos Aires, 2004.
12. *Ferns H.* Britain and Argentina in the Nineteenth Century. Oxford, 1960.
13. *Herrera L. A. de.* Origenes de la guerragrande. Buenos Aires, 1941.
14. *Ibañez G.* Juan Manuel de Rosas y el nacionalismo de losganaderosbonaerenses. Buenos Aires, 1999.
15. *Irazusta J., Ortiz de Rosas J.* Vida política de Juan Manuel de Rosas, a través de sucorrespondencia. Buenos Aires, 1970.Vol.4. Pp. 159.
16. *Jones W.D.* The Origins and Passage of Lord Aberdeen’s Act / The Hispanic American Historical Review, Vol. 42, No. 4 (Nov., 1962), Pp. 502–520.
17. *Lynch J.* Argentine Caudillo: Juan Manuel de Rosas (Latin American Silhouettes). Wilmington, 2001. Pp. 121–122.
18. *MacGregor J.* Report on the Spanish American Republics, Parliamentary Papers, 1847 [769], L., 1847.
19. *Maldonado L.E.* Lord Ponsonby y la independenciadel Uruguay. Montevideo, 1987.
20. *Marley D.* Wars of the Americas: A Chronology of Armed Conflict in the Western Hemisphere. N. Y., 2008.
21. *Mclean D.* War, Diplomacy and Informal Empire: Britain, France and Latin America, 1836–1852. L., 1995. Pp. 172–178.
22. *Mirror of the Parliament for the Second Session of the Fourteenth Parliament of Great Britain and Ireland.* Ed. By John Henry Barrow. V. II. L., 1839.
23. *Morgan I.* Orleanist Diplomacy and the French Colony in Uruguay / The International History Review, 1983, №5.
24. *Muñoz Azpiri J.L.* Rosas Frente al ImperioBritánico: historiaíntima de untriunfoargentino. Buenos Aires, 1974 .
25. *Palabras de la Presidentaen el actopor el Día de la Soberanía Nacional / <https://www.casarosada.gov.ar/informacion/archivo/22834-blank-34208821> (Датаобращения: 31.10.2023)*
26. *Panicello J.* Garibaldi: A Man of Destiny. L., 2010.
27. *Pered S. E.* Garibaldi en el Uruguay. Montevideo, 1914.
28. *Pezzarini H.M.* Batalla de Arroyo Grande. Buenos Aires, 1976.
29. *Raineri M.A.* Oribe y el Estado Nacional. Montevideo, 1960.
30. *Rock D.* The British in Argentina: Commerce, Settlers and Power, 1800–2000. Cambridge, 2019.
31. *Sala de Touron L. de la Torre N., Rodriguez J. C.* Despues de Artigas.Montevideo, 1972.
32. «Spectator», 2.05.1840.
33. *Winn P.* British Informal Empire in Uruguay in the Nineteenth Century / «Past and Present», N. 73. November, 1976.

References

1. *Ivanov N.S.* Britain and the independence of Uruguay (1814–1830) // Locus: people, society, cultures, meanings”. 2022. Vol. 13. No. 1.p.103–120.
2. *Arteaga J. J.* Breve historiacontemporáneadel Uruguay. Montevideo, 2000.
3. *Astesano E.* Rosas: bases delnacionalismo popular. Buenos Aires, 2014.
4. *Bethell L.* The Cambridge History of Latin America. Vol. III. L., 1995.
5. *Boersner D.* Relacionesinternacionales de América Latina: breve historia. Caracas, 1990.
6. *Butcher S.J.* Lord Aberdeen and Conservative Foreign Policy, 1841–1846. Norwich, 2015.
7. *Cady J.* Foreign Intervention in the Rio de la Plata, 1838–1850. Philadelphia, 1939.
8. *Díaz C.* Memorias, 1842–1852: Arroyo Grande: Sitio de Montevideo: Caseros. Buenos Aires, 1943.
9. *Diplomacia de la Defensa de Montevideo.* Correspondencia de Manuel Herrera y Obés, 3 vols. Buenos Aires, 1915.
10. *Dumas A.* Montevideo ouune nouvelle Troie. Paris, 1850.
11. *Fernández J., Rondina J. C.* Historia Argentina: 1810–1930. Buenos Aires, 2004.
12. *Ferns H.* Britain and Argentina in the Nineteenth Century. Oxford, 1960.
13. *Herrera L. A. de.* Origenes de la guerragrande.Buenos Aires, 1941.
14. *Ibañez G.* Juan Manuel de Rosas y el nacionalismo de losganaderosbonaerenses. Buenos Aires, 1999.
15. *Irazusta J., Ortiz de Rosas J.* Vida política de Juan Manuel de Rosas, a través de sucorrespondencia. Buenos Aires, 1970.Vol.4. P. 159.
16. *Jones W.D.* The Origins and Passage of Lord Aberdeen’s Act / The Hispanic American Historical Review, Vol. 42, No. 4 (Nov., 1962), Pp. 502–520.
17. *Lynch J.* Argentine Caudillo: Juan Manuel de Rosas (Latin American Silhouettes). Wilmington, 2001. Pp. 121–122.
18. *Mac Gregor J.* Report on the Spanish American Republics, Parliamentary Papers, 1847 [769], L., 1847.

19. *Maldonado L.E.* Lord Ponsonby y la independenciadel Uruguay. Montevideo, 1987.
 20. *Marley D.* Wars of the Americas: A Chronology of Armed Conflict in the Western Hemisphere. N. Y., 2008.
 21. *Mclean D.* War, Diplomacy and Informal Empire: Britain, France and Latin America, 1836–1852. L., 1995. Pp. 172–178.
 22. Mirror of the Parliament for the Second Session of the Fourteenth Parliament of Great Britain and Ireland. Ed. By John Henry Barrow. V. II. L., 1839.
 23. *Morgan I.* Orleanist Diplomacy and the French Colony in Uruguay / The International History Review, 1983, №5.
 24. *Muñoz Azpiri J.L.* Rosas Frente al Imperio Británico: historia íntima de un triunfo argentino. Buenos Aires, 1974 .
 25. Palabras de la Presidenta en el acto por el Día de la Soberanía Nacional / <https://www.casarsada.gob.ar/informacion/archivo/22834-blank-34208821> (Дата обращения: 31.10.2023)
 26. *Panicello J.* Garibaldi: A Man of Destiny. L., 2010.
 27. *Pered S. E.* Garibaldi en el Uruguay. Montevideo, 1914.
 28. *Pezzarini H.M.* Batalla de Arroyo Grande. Buenos Aires, 1976.
 29. *Raineri M.A.* Oribe y el Estado Nacional. Montevideo, 1960.
 30. *Rock D.* The British in Argentina: Commerce, Settlers and Power, 1800–2000. Cambridge, 2019.
 31. *Sala de Touron L. de la Torre N., Rodriguez J. C.* Despues de Artigas. Montevideo, 1972.
 32. «Spectator», 2.05.1840.
 33. *Winn P.* British Informal Empire in Uruguay in the Nineteenth Century / «Past and Present», N. 73. November, 1976.
-
-

УДК: 614.27.007:331.108.26 (072.8)

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-50-54

КАРМАНОВ АЛЕКСАНДР ГЕННАДЬЕВИЧ

краевед, г. Мценск, Орловская область, Россия
E-mail: lektor_md@mail.ru

ФИЛИНА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

доктор фармацевтических наук, профессор кафедры фармакологии, клинической фармакологии и фармации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: iafilina@yandex.ru

KARMANOV ALEXANDER GENNADIEVICH

Local Historian Mtsensk, Oryol region, Mzensk, Russia
E-mail: lektor_md@mail.ru

FILINA IRINA ALEXANDROVNA

Doctor of Pharmaceutical Sciences, Professor of the Department of Pharmacology, Clinical Pharmacology and Pharmacy medical institute of Orel State University, Orel, Russia
E-mail: iafilina@yandex.ru

МЦЕНСКИЙ ПРОВИЗОР А.В. ЛИПСКИЙ И ЕГО ПОТОМКИ

PHARMACIST A.V. LIPSKIY FROM MTSENSK AND HIS DESCENDANTS

Статья посвящена изучению биографии владельца мценской вольной аптеки Адама Викентьевича Липского и его семьи. А.В. Липский был типичным представителем провинциальной российской интеллигенции начала XX в. Его аптека функционировала в г. Мценске Орловской губернии около 40 лет вплоть до 1917 г. На основе архивных данных, справочной литературы, дореволюционной периодической печати, воспоминаний современников, сведений краеведов, семейных преданий Липских освещаются факты из жизни А.В. Липского, а также его детей, внуков, правнуков, ставших известными врачами, фармацевтами, выдающимися представителями других профессий.

Ключевые слова: мценский провизор А.В. Липский, фармация, провинциальная интеллигенция, профессиональные династии

The article is devoted to the study of biography of Adam Vikentyevich Lipskiy, the owner of the free pharmacy in Mtsensk (Oryol Province) and his family. Adam Lipskiy was a typical representative of Russian provincial intelligentsia in the beginning of the 20th century. His pharmacy operated in Mtsensk for almost 40 years up to 1917. A. V. Lipskiy's children, grandchildren, great grandchildren became famous doctors, pharmacists, outstanding representatives of other professions. On the basis of archival materials, reference books, periodical press, memoirs of contemporaries, information of local history experts and traditions of the Lipskys facts from the biography of A. V. Lipskiy and his descendants are analyzed.

Keywords: pharmacist A. V. Lipskiy from Mtsensk, pharmacy, provincial intelligentsia, professional dynasties

Введение

Актуальность исследования. Заметную роль в жизнедеятельности уездных городов Российской Империи кон. XIX – нач. XX вв. играли владельцы вольных аптек. Провинциальные провизоры в тот период времени были представителями местной интеллигенции. Их уникальный статус определялся вхождением в несколько социальных групп: они были аристократами (все провизоры имели личное дворянство, при этом по происхождению могли быть из крестьян), предпринимателями (но не купцами), людьми с университетским образованием (что было редкостью в уездных городах в тот период). Владельцы вольных аптек в уездных городах выполняли не только прямые профессиональные обязанности, но также участвовали и в социальной жизни города, будучи членами благотворительных или общественных организаций. Нередко аптекари становились основателями профессиональных династий.

Изучение биографий провинциальных фармацевтов позволяет восстановить более детальную картину жизни российских уездных городов кон. XIX – нач. XX вв. Исследование жизненного пути членов семей провизоров позволяет выявить влияние семейных традиций и ценностей на становление личности как в профессио-

нальном, так и гражданском аспектах.

Цель данного исследования – изучение условий формирования российской интеллигенции в области фармации и медицины на примере жизненного пути мценского провизора А.В. Липского и его потомков.

В основу настоящего исследования лег принцип историзма, объективности, комплексного использования широкого круга источников, сравнительно-исторический метод исследования, методы анализа и синтеза.

Новизна исследования обусловлена тем, что впервые на примере жизненного пути мценского провизора А.В. Липского и его потомков представлены результаты исследования формирования семейных традиций и ценностей уездной орловской интеллигенции в области медицины и фармации, использованы уникальные архивные материалы и фотографии, ранее не публиковавшиеся.

Изложение основного материала

Вольные аптеки в уездном городе Мценске Орловской губернии существовали по меньшей мере с 1829 года [11]. Согласно правилам, утвержденным 8 июня 1864 г., на одну аптеку в уездном городе должно

было приходиться 5 тыс. жителей и 6 тыс. рецептов [2]. По сведениям 1865 г., во Мценске проживало 13 712 жителей обоого пола [21], таким образом в городе могли работать две аптеки, что подтверждается «Российскими медицинскими списками» второй половины XIX – начала XX вв. [17,18].

Судя по документальным источникам периода 1880–1917 гг., одной из самых известных в дореволюционном Мценске была вольная аптека провизора А.В. Липского [22]. Адам Викентьевич Липский – литовец (по другим данным, поляк [20]), происходил из крестьян, был римско-католического вероисповедования. Сдав экзамен в Московском университете, Адам Липский 21 декабря 1868 года получил степень аптекарского помощника [5], после чего подал ходатайство об исключении из податного сословия. По всей вероятности, Липский стал владельцем аптеки во Мценске, а через несколько лет заново поступил в тот же университет, чтобы получить высшее фармацевтическое звание – провизора.

Липский А.В. окончил Московский университет в 1884 году [4], и вместе с ученой степенью провизора по законам Российской Империи он приобрел личное дворянство. Любопытный факт: выпускником медицинского факультета 1884 года был также Антон Павлович Чехов [9], выдающийся русский писатель и драматург. Не исключено, что студенты Липский и Чехов были знакомы. В «Медицинском списке» 1885 года впервые упоминается «Чехов Антон, лекарь» [18], в другом разделе того же справочника указана «аптека провизора Липского» в Мценске [19].

В воспоминаниях о Мценске начала XX в. фигурируют аптеки двух провизоров: Иосифа Георгиевича Кордака (Кондрака) и Адама Викентьевича Липского. По свидетельству мценского старожилы А.П. Дыжгальвиса, аптека Кордака была «сугубо официальной. Лекарства отпускались только по рецепту». Аптека Липского работала по-другому: «... там шли беседы, давались советы, выражалось сочувствие больным. Помимо лекарств здесь давали лечебные травы, рассказывали о их пользе и применении. Аптека Липского была демократичной, поэтому ее охотно посещали пожилые люди» [6]. По мнению некоторых исследователей, здание аптеки Липского в Мценске сохранилось: здесь и в настоящее время располагается аптека (ул. Ленина, д.20, до революции – ул. Старо-Московская). До 1930-х гг. здание было двухэтажным, впоследствии второй этаж был утрачен, фасады и крыша подверглись перестройке; сегодня объект является памятником регионального значения [16]. По другим данным, аптека находилась выше по улице Старо-Московской (Ленина) [6].

Известно, что в 1890-е гг. А.В. Липский состоял также в уездном отделении тюремного комитета [12], куда входили уездный предводитель дворянства, городской голова, городской врач и другие должностные лица. Очевидно, в обязанности провизора входила закупка медикаментов для лечения арестантов, содержавшихся в мценской пересыльной тюрьме, существовавшей в 1862–1917 гг.

Благодаря правнуку мценского аптекаря, Константину Борисовичу Липскому, в нашем распоряжении оказались дореволюционные фотографии из семейного архива Липских. На фотографии №1 запечатлена большая семья Липских.



Рис. 1. Фотография семейства Липского А.В.

В центре фотографии – отец семейства Адам Викентьевич, уважаемый седовласый мужчина с раздвоенной бородой в стиле вице-адмирала Макарова. Справа от него – его супруга Елена Яковлевна. Их окружают дочери со своими мужьями. Слева в первом ряду сидит Анна Адамовна, старшая из детей. Мужчина с белой бабочкой и в круглых очках, военный справа в двубортном кителе с погонами, женщины в нарядных платьях с кружевными шальями и воротниками – к сожалению, их имена определить не удалось. Известно, что в начале XX века во Мценске жила Александра Адамовна Липская, вольнонаемная служащая в судебном присутствии [13], возможно, она также есть на этом снимке.

Сохранилась поздравительная открытка, отправленная 22 марта 1915 года «его Высокоблагородию Адаму Викентьевичу Липскому». Уставное обращение («высокоблагородие») говорит о принадлежности А.В. Липского к 6-8 классам по табели о рангах. Показателен адрес получателя без указания улицы и дома: «старая аптека» [25] – очевидно, мценские почтальоны прекрасно знали, где находится это учреждение.

Можно с уверенностью предположить, что, владея аптекой на протяжении почти 40 лет, А.В. Липский заработал репутацию внимательного, отзывчивого специалиста, которому можно было доверять, а потому приобрел большой круг знакомств. Согласно семейному преданию, А.В. Липский был хорошо знаком с Николаем Александровичем Матвеевым (ок. 1850–1913), предводителем мценского уездного дворянства, неоднократно переизбиравшимся. Н.А. Матвеев окончил Александровский лицей, и его соученик В.Н. Коковцов, уже будучи председателем Совета министров Российской империи, даже предлагал Матвееву место тамбовского губернатора. Однако действительный статский советник Матвеев (что соответствовало генерал-майору в армии) не желал обременять себя службой. По словам потомков, он был бонвиваном, завсегдаем Английского клуба, растратил состояние своей богатой жены, внучки И.Н. Шеншина, родного дяди А.А. Фета [26]. Н.А. Матвеев был одним из тех, кто встречал императора Николая II на привокзальной площади Мценска 6 мая 1904 года [15] и подавал царю хлеб-соль. Супруги Матвеевы были знакомы с Л.Н. Толстым, с которым мценский уездный предводитель часто вступал в дискуссию. Например, в 1909 г.

Н.А. Матвеев ехал в одном вагоне с Толстым и спорил с ним о земельном вопросе и православии [22].

Липские, по семейному преданию, также были знакомы с Л.Н. Толстым, который в одном из своих странствий зашёл к ним на дачу и попросил воды [18]. Как известно, великий писатель любил общаться с людьми разных профессий, сословий и конфессий. Он часто бывал во Мценске проездом по пути к своей дочери Т.Л. Сухотиной в Кочеты Новосильского уезда Тульской губернии и посещал своих многочисленных знакомых. Кроме того, Липские были в родстве с С.В. Гиацинтовой [2], актрисой, ставшей впоследствии народной артисткой СССР и долгое время работавшей в Московском театре им. Ленинского Комсомола.

Последнее упоминание мценской аптеки Липского приходится на 1917 г [14]. Все вольные аптеки после установления советской власти были национализированы.

Некоторые из детей Адама Липского, как и отец, избрали для себя медицинскую стезю. Старший сын мценского провизора Корнелий Адамович Липский (р. 1880) [23] окончил медицинский факультет Московского университета по специальности «акушер-гинеколог». Был участником Первой мировой войны в качестве военного врача. В 1920-е гг. К. А. Липский стал известным в Москве акушером, работал в Лепехинском роддоме, преподавал в медицинском институте, жил по адресу: 3-й Обыденский переулок [3]. В 1943 г. он все еще работал в одном из родильных домов Москвы [23].



Рис. 2. Фотография Липского К.А.

Когда Корнелий Адамович учился в университете, у него родился сын Игорь. Новорожденного крестили в церкви Михаила Архангела на Девичьем поле при клиниках медицинского университета, крестной матерью стала Анна Адамовна Липская, дочь мценского

провизора (есть на рис.1) [10]. Игорь Константинович (Корнельевич) Липский (1907–1965) стал известным актером театра и кино, заслуженным артистом РСФСР. Около 30 лет Игорь Липский состоял в труппе театра им. Вахтангова [7], преподавал сценическое мастерство. Во время войны он работал во фронтовом филиале театра, в том числе на передовых позициях. В 1950-е гг. руководил студенческим театром МГУ, в котором началась актерская судьба Ии Саввиной.



Рис. 3. Фотография Липского И.К.

В 1909 г. Корнелий Липский женился на Л.А. Калининой и усыновил А.А. Андронova (1901–1952), ставшего впоследствии известным физиком. К.А. Липский фактически заменил А.А. Андронову отца; под влиянием отчима Андронов в детстве хотел стать врачом, но считал, что медицина должна использовать достижения точных наук, поэтому занялся изучением высшей математики. Александр Андронов окончил три курса МВТУ, затем – физико-математический факультет МГУ [23], стал академиком Академии наук СССР, создал новое направление в теории колебаний и динамике систем. За работу в конструкторских бюро во время Великой Отечественной войны А.А. Андронов получил орден Красной Звезды. В послевоенное время преподавал в Горьковском университете.

По стопам мценского аптекаря пошли его сыновья Борис Адамович и Валериан Адамович. Борис Адамович (р. 1893) закончил экстерном ускоренный курс смоленского фармацевтического техникума (1926)

и до 1941 г. был заведующим кимрской аптекой №3 (Калининская область, теперь – Тверская). Владел немецким, французским, лагинским языками. Во время Великой Отечественной войны служил интендантом 3 ранга в отдельной роте медицинского усиления госпиталя № 424 Калининского Фронта, пропал без вести в октябре 1941 г. [8]. Валериан Адамович (р. 1891) также получил фармацевтическое образование. Служил интендантом 2 ранга в эвакуационном госпитале 4465, окончил службу 05.04.1944 г. [8]. Провизоры-интенданты во время Великой Отечественной войны отвечали за бесперебойное обеспечение госпиталей лекарственными средствами и медицинскими изделиями, а также за ремонт медицинской техники. Перед персоналом госпиталей стояла задача лечения раненых бойцов, скорейшего возвращения их в строй.

Младшие сыновья владельца мценской аптеки Юлий Адамович и Константин Адамович были сотрудниками различных государственных учреждений. Юлий Адамович Липский (р. 1895) работал в Моссовете, затем был заместителем начальника управления на канале Москва-Волга (приблизительно 1936–1939 гг.) Константин Адамович Липский (р. 1889) в 1940-е гг. работал в Наркомфине, затем в Радиокомитете. К.А. Липский был женат на Евгении Рекк, племяннице московского финансиста Якова Рекка, учредителя и директора Московского торгово-строительного акционерного общества. До наших дней в Москве сохранились «рекковские» особняки в стиле модерн (ар-нуво), строившиеся «Обществом» «под ключ» для последующей продажи.

Продолжателем медицинской традиции в семье стал правнук мценского провизора Константин Борисович Липский, предоставивший нам ценную информацию из семейного архива. К.Б. Липский является вице-президентом Российского Общества пластических реконструктивных и эстетических хирургов, кандидатом медицинских наук, ведущим специалистом по вторичной и реконструктивной ринопластике.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что представители династии Липских на протяжении более чем 150 лет достойно и самоотверженно служили Отечеству на различных должностях, профессионально

выполняя свои обязанности.



Рис. 4. Фотография Липского К.Б.

Выводы

В процессе исследования были выявлены новые документы и факты из жизни владельца мценской вольной аптеки А.В. Липского, а также его потомков, обстоятельства жизни которых были тесно связаны с перипетиями отечественной истории XIX–XX вв. Факты из биографий потомков А.В. Липского показывают, что в семье Липских передавались традиции, связанные с патриотизмом, чувством долга, ответственностью, трудолюбием, так необходимые в профессии врача и фармацевта. Материалы статьи могут быть использованы в изучении различных аспектов жизни представителей уездной интеллигенции России кон. XIX – нач. XX вв., при исследовании профессиональных династий, при изучении истории фармации и медицины в медицинских и фармацевтических учебных заведениях.

Библиографический список

1. Адрес-календарь Орловской губернии на 1880 г. С. 174.
2. Воспоминания о губернском Орле и послетургеневском Мценске / Н. К. Матвеев, запись, лит. редактирование и коммент. Н. М. Чернова. Орел: Изд-ль Александр Воробьев, 2003. С. 42.
3. Вся Москва. Адресная и справочная книга на 1928 год. Алфавитный указатель адресов лиц, упомянутых в справочнике. С. 402.
4. ГАОО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 7316. Л. 2-6.
5. Донесение медицинского факультета № 213 от 21.12.1868 // Московские университетские известия. 1869. №4. С. 228-229.
6. *Дыжгальвис А.* Мои воспоминания о Мценске. 1908-14 годы // Краеведческий научно- популярный альманах «Мценское наследие». 2017. № 4. С. 173–184.
7. Игорь Липский. Сайт театра им. Вахтангова. URL: <https://vakhtangov.ru/person/igor-lipsky/>
8. Информационная система «Память народа». URL: <https://pamyat-naroda.ru/heroes/person-hero45970722/>
9. *Калаушин М.М.* А.П. Чехов в портретах, иллюстрациях, документах // Учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР. Ленинградское отделение, 1957. С. 11.
10. Метрические книги. Москва. Пречистенский сорок. Церковь Михаило-Архангельская среди университетских клиник. 1 января 1906 – 31 декабря 1909. ГБУ «ЦГА Москвы», Ф. 2125. Оп. 2. Д. 71. URL: <https://yandex.ru/archive/catalog/3313d63e-5468-41b8-9c74-e43b591b745c/164>
11. Московские Ведомости. 1829. № 96. С. 4504.
12. Памятная книжка Орловской губернии. 1890 год. С. 185.
13. Памятная книжка и адрес-календарь Орловской губернии на 1912 г. С. 266.

14. Памятная книжка и адрес-календарь Орловской губернии на 1917 год. С. 379.
15. *Попов Н.С.* Пребывание его императорского величества государя императора в Орле и Мценске 6-го мая 1904 года//Орел: тип. Губ. правл., 1904. Перепечатано из «Губ. вед.» № 65, 66, 67 и 70.
16. Реестр объектов культурного наследия (памятников истории и культуры) народов Российской Федерации, расположенных на территории Орловской области. Сайт Администрации Губернатора и Правительства Орловской области. URL: <https://orel-region.ru/sendfilen.php?id=38950>
17. Российский медицинский список на 1883 год., изданный Медицинским Департаментом МВД. С. 562.
18. Российский медицинский список на 1885 год., изданный Медицинским Департаментом МВД. С. 426.
19. Российский медицинский список на 1885 год., изданный Медицинским Департаментом МВД. С. 637.
20. Российский медицинский список на 1908 год., изд. упр. гл. врачебного инспектора МВД. Раздел 14. Сведения о вольных аптеках в России. С. 76.
21. *Семенов П.П.* Географическо-статистический словарь Российской империи. СПб., 1867. Т. 3. С. 369.
22. *Толстой Л.Н.* Полное собрание сочинений. Государственное издательство «Художественная литература», 1928-1958. Серия вторая «Дневники». Т. 57. С. 331.
23. Физики о себе. Л.: Наука, 1990. 485 с.
24. *Филина И.А., Белова И.А., Глушченко Э.В.* Состояние кадрового обеспечения аптечной службы Орловского края за 170 лет ее существования//Ученые записки Орловского государственного университета. № 3 (76). 2017. С. 47–53.
25. *Филина И.А.* Районные аптеки Орловской области: история и этапы развития. Орёл: ОГУ, 2021. С. 208.
26. *Чернов Н.М.* Провинциальный Тургенев. М.: ЗАО Центрполиграф, 2003. С. 118–119.

References

1. Address-calendar of the Orel province for 1880, p. 174.
2. Memoirs of the provincial Eagle and the post-Turgenev Mtsensk / N. K. Matveev, record, lit. editing and commenting by N. M. Chernov. Eagle: Alexander Vorobyov Publishing House, 2003. P. 42.
3. The whole of Moscow. Address and reference book for 1928. Alphabetical index of addresses of persons mentioned in the directory. P. 402.
4. GAOO. F. 4. Op. 1. D. 7316. L. 2-6.
5. Report of the Medical Faculty No. 213 dated 12/21/1868 // Moscow University News. 1869. No. 4. pp. 228-229.
6. *Dyzhgalvis A.* My memories of Mtsensk. 1908-14 years // Local history popular scientific almanac “Mtsensk heritage”. 2017. No. 4. Pp. 173–184.7.
7. Igor Lipsky. Website of the theater. Vakhtangov. URL: <https://vakhtangov.ru/person/igor-lipsky/>
8. The information system “Memory of the people”. URL: <https://pamyat-naroda.ru/heroes/person-hero45970722/>
9. Kalaushin M.M. A.P. Chekhov in portraits, illustrations, documents//Educational and Pedagogical Publishing House of the Ministry of Education of the RSFSR. Leningrad Branch, 1957. Pp. 11.
10. Metric books. Moscow. Prechistensky forty. The Church of St. Michael the Archangel is among the university clinics. January 1, 1906 – December 31, 1909. GBU “Central State Administration of Moscow”, F. 2125. Op. 2. D. 71. URL: <https://yandex.ru/archive/catalog/3313d63e-5468-41b8-9c74-e43b591b745c/164>
11. Moscow Vedomosti. 1829. No. 96. p. 4504.
12. Commemorative book of the Orel province. 1890. p. 185.
13. Commemorative book and address-calendar of the Orel province for 1912, p. 266.
14. Commemorative book and address-calendar of the Orel province for 1917. p. 379.
15. *Попов Н.С.* Stay of His Imperial Majesty the Emperor in Orel and Mtsensk on May 6, 1904//Eagle: type. Lip. edit., 1904. Reprinted from “Lips. vedas.” Nos. 65, 66, 67 and 70.
16. Register of Cultural Heritage objects (historical and Cultural monuments) of the peoples of the Russian Federation located on the territory of the Orel region. Website of the Administration of the Governor and the Government of the Orel region. URL: <https://orel-region.ru/sendfilen.php?id=38950>
17. The Russian Medical List for 1883., published by the Medical Department of the Ministry of Internal Affairs. Pp. 562.
18. The Russian Medical List for 1885., published by the Medical Department of the Ministry of Internal Affairs. Pp. 426.
19. The Russian Medical List for 1885., published by the Medical Department of the Ministry of Internal Affairs. Pp. 637.
20. The Russian medical list for 1908., ed. upr. gl. medical inspector of the Ministry of Internal Affairs. Section 14. Information about free pharmacies in Russia. p. 76.
21. *Семенов П.П.* Geographical and Statistical Dictionary of the Russian Empire. St. Petersburg, 1867. Vol. 3. p. 369.
22. *Толстой Л.Н.* Complete works. State Publishing House “Fiction”, 1928–1958. The second series “Diaries”. Vol. 57. Pp. 331.
23. Physicists about themselves. L.: Nauka, 1990. 485 p.
24. *Filina I.A., Belova I.A., Glushchenko E.V.* The state of staffing of the pharmacy service of the Orel region for 170 years of its existence//Scientific notes of the Orel State University. No. 3 (76). 2017. Pp. 47–53.
25. *Filina I.A.* District pharmacies of the Orel region: history and stages of development. Eagle: OSU, 2021. Pp. 208.
26. *Чернов Н.М.* Provincial Turgenev. M.: ЗАО Тсентрполиграф, 2003. Pp. 118–119.

КИРИЛЛОВ АЛЕКСАНДР АЛЕКСЕЕВИЧ

врач анестезиолог-реаниматолог, БУЗ ОО «НКМЦ имени З.И. Круглой», Орёл, Россия
Email: kirillov.a.a@mail.ru

ПЕРВУШИН ВАЛЕРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

студент, 4 курс, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Орёл, Россия
E-mail: valerapervushin.v@gmail.com

ПЕРВУШИНА ЛЮДМИЛА ВИКТОРОВНА

кандидат биологических наук, доцент, кафедра общественного здоровья, здравоохранения и гигиены, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Орёл, Россия
E-mail: pervushina.l.v@mail.ru

KIRILLOV ALEKANDR ALEKSEEVICH

Anesthesiologist-resuscitator, Scientific and Clinical Multidisciplinary Center named after Z. I. Kruglaya, Orel, Russia

Email: kirillov.a.a@mail.ru

PERVUSHIN VALERIY VLADIMIROVICH

Student, 4th year, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: valerapervushin.v@gmail.com

PERVUSHINA LUDMILA VIKTOROVNA

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Public Health, Healthcare and Hygiene, Orel State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia

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

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ РЕАНИМАЦИОННО-АНЕСТЕЗИОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ОРЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ

THE HISTORY OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE CHILDREN'S INTENSIVE CARE AND ANESTHESIOLOGICAL SERVICE IN THE OREL REGION

Цель настоящей научной работы – это анализ этапов становления детской реаниматологии на региональном уровне. В тексте статьи было проведено комплексное исследование развития детской реанимационно-анестезиологической службы в Орловской области в период с 1960 по 1991 год. Кроме того, приведены архивные материалы, демонстрирующие взгляды современников того периода относительно исследуемых событий.

Ключевые слова: отечественная педиатрия, реанимационно-анестезиологическая служба, история детской реанимационно-анестезиологической службы в Орловской области.

The purpose of this scientific work is to analyze the stages of the formation of pediatric resuscitation at the regional level. In the text of the article, a comprehensive study of the development of the children's intensive care and anesthesiological service in the Orel region in the period from 1960 to 1991 was conducted. In addition, archival materials are presented that demonstrate the views of contemporaries of that period regarding the events under study.

Keywords: domestic pediatrics, intensive care and anesthesiological service, history of children's healthcare of the Oryol region.

Введение

Актуальность. Обращение к истории становления и развития регионального здравоохранения остается одной из актуальных проблем современной медицинской действительности вследствие ряда существенных причин. Прогресс не только отечественной, но и мировой медицины невозможно представить без таких слагаемых, как преемственность, наставничество и аналитическая деятельность.

Цель исследования. На основании архивных материалов, исторической литературы и воспоминаний современников раскрыть интересные страницы становления и развития детской реанимационно-анестезиологической службы Орловской области.

Изложение основного материала

История становления реанимационно-анестезиологической службы на Орловщине началась в далёком 1960 году. В тот год в Орловской областной больнице (ООБ) было открыто первое в регионе реанимационное отделение, которое возглавила врач

анестезиолог-реаниматолог Инна Васильевна Сизова. Наркозы в тот период и взрослым, и детям проводили анестезиологи отделения, в своё время окончившие лечебные факультеты медицинских институтов. Первым же врачом реанимационного отделения с педиатрическим образованием стала Земфира Валентиновна Ильина, которая впоследствии подготовила целую плеяду высококвалифицированных детских врачей-реаниматологов, прославивших свою профессию на весь Советский Союз [1, 2].

Именно с шестидесятых годов XX века лечебно-профилактические учреждения Орловской области вплотную подошли к вопросу разделения интенсивной терапии у взрослых и детей. Первыми на этом пути в разных районах нашей малой родины стали следующие врачи: во Мценске – С.А. Погодин, В.А. Рябов и супруги Дюмины; в Ливнах – И.И. Жаворонков и И.И. Коняхин. В областном центре – врачи анестезиолог-реаниматологи Л.А. Шепилов и С.Я. Фульман, которые длительное время занимались вопросами внедрения и усовершенствования методик интенсивной терапии в

детской городской больнице (ДГБ) и Детской инфекционной больнице соответственно [3, 4]. К тому времени, в областной больнице значительно расширился штат реаниматологов, оказывающим помощь маленьким пациентам; среди них – А.В. Соболева, Н.В. Ковкова, Л.Ц. Клишина, О.Д. Константинов и др [5, 6].

В 1976 году после прохождения интернатуры по хирургии и одновременно получения первой специализации по анестезиологии и реаниматологии во врачебный штат реанимационного отделения областной больницы был принят Александр Алексеевич Кириллов. Ещё в период работы в ООБ ему удалось не только успешно спасать человеческие жизни, но и заниматься перспективными исследованиями в медицине. Уже с 1978 года Александр Алексеевич совместно с коллегами по реанимационной службе начал проводить исследования по контролю гемодинамики биоимпедансным методом. Важность и уникальность данной работы невозможно переоценить. С помощью полученных данных удалось вывести возрастные нормы важных биофизических показателей, например: ударный объем кровообращения, общее периферическое сопротивление и удельное содержание жидкости в грудной и брюшной полостях на 100 г ткани. Таким образом, врачам-реаниматологам стало намного проще и эффективнее контролировать состояние их пациентов в критических ситуациях. Стоит также отметить, что впоследствии данная методика станет поводом к международному сотрудничеству будущего реанимационного отделения Орловской ДГБ и Болгарской академии наук [1].

В середине 1980-х годов началось активное развитие детской реанимационно-анестезиологической службы на Орловщине. К 1984 году помимо поликлиники, консультации и педиатрического корпуса в состав ДГБ вошел только что возведенный хирургический корпус. В нём 1 ноября 1984 года состоялось открытие первого в области детского реанимационного отделения. Возглавил отделение уже опытный к тому моменту врач А.А. Кириллов. В первый год работы основной костяк врачей отделения составили Н.А. Колесникова, Т.Н. Рузаева, Ю.Н. Сакун, А.В. Подтынников и Т.Н. Бодрова (рис. 1).

В том же 1984 году в детскую городскую больницу с официальным визитом приехал Балагин Валерий Михайлович – один из ведущих врачей анестезиологов-реаниматологов советского союза и доцент кафедры детской хирургии ЦОЛИУВ. Проведя совместный обход с врачами реанимационного отделения, а также ознакомившись с его устройством и оснащением, Валерием Михайловичем была дана высокая оценка лечебно-диагностической работе данного отделения.

В 1985 году реанимационное отделение Орловской ДГБ, наряду с ведущими медицинскими учреждениями страны, проводит множество инновационных для того времени лечебно-исследовательских мероприятий. Врачами отделения обработаны записи гемодинамики более 200 больных с гнойно-септической патологией (за период с 1978 по 1985 года), выделены 5 зон гемодинамики. Определены показания и противопоказания для проведения инфузионной, вазоактивной терапии для воздействия на большой и малый круги кровообращения. Проведена тромболитическая терапия у 15-летней девочки с респираторным дистресс-синдромом взрос-

лых (на фоне двустороннего тотального поражения легких) с положительным динамикой у пациентки в течение суток. Также врачами-реаниматологами Детской городской больницы разработана уникальная методика стимуляции фибринолиза с помощью управляемой гипокоагуляции [1, 2].



Рис. 1. Статья в газете «Орловский комсомолец» от 6 ноября 1984 года об открытии хирургического корпуса детской городской больницы в г. Орле.

В 1985–1986 годах разработана и интегрирована в клиническую практику концепция контролируемой терапии гнойно-септических больных. Концепция включала три компонента:

1. Инфузионная терапия плазмой, причём основана терапия вазоспазмолитиков, воздействующих на малый (допамин, эуфиллин, ксантиноланикотинат) и большой круг кровообращения (нитропрусид натрия, нитроглицерин, глюкозо-новокаиновая смесь). Нитропрусид натрия и нитроглицерин впервые применены в детской практике;
2. Стимуляция фибринолиза методом управляемой гипокоагуляции;
3. Контролируемое интенсивное питание.

В следующем 1986 году орловские реаниматологи разработали и внедрили в отечественную медицину классификацию «Внесердечных причин сердечной недостаточности», и начали её применять в своём отделении.

Как результат признания высокого профессионализма и компетентности детской реанимационной службы в Орле в апреле 1986 года состоялась областная конференция «Контролируемая терапия гнойно-септических заболеваний» с участием главного детского анесте-

зиолога и реаниматолога Минздрава СССР, профессора и члена-корреспондента АМН СССР Виктора Аркадьевича Михельсона (рис. 2).



Рис. 2. Областная конференция «Контролируемая терапия гнойно-септических заболеваний у детей». На фотографии: В.А. Михельсон, З.И. Круглая, А.А. Кириллов.

В августе того же 1986 года от имени академической группы академика Юрия Фёдоровича Исакова реанимационное отделение Детской городской больницы представлено на ВДНХ СССР. В следующем 1987 году коллектив лечебного учреждения во главе с З.И. Круглой участвует в программе «Достижения науки и техники и их применение в детской хирургии» с представлением 14 экспозиций на той же всесоюзной площадке. В результате демонстрации своих достижений орловские педиатры были награждены восьмью призовыми медалями, причем половины из этих медалей были удостоены врачи-реаниматологи А.А. Кириллов (золотая медаль, рис. 3), Ю.Н. Сақун (серебряная медаль), Н.А. Колесникова и А.В. Подтынников (бронзовые медали) [1].



Рис. 3. Награждение заведующего отделением реанимации детской городской больницы г. Орла А.А. Кириллова золотой медалью ВДНХ СССР в День медицинского работника, 1987 год.

В следующем 1987 году в реанимационном отделении внедрён препарат для зондового питания «Энпит». Кроме того, началась активная исследовательская работа по контролируемому интенсивному питанию. В результате работы врачами отделения выяснено, что при сепсисе потребность в белке возрастает до 300 % от нормы ежедневного потребления. Дети из реанимационного отделения переводились с белком выше 80 г/л. И соответственно без всякой потери веса, активные и эмоционально положительно настроенные ожидали окончательного выздоровления в стенах лечебного учреждения [1].

Реанимационное отделение Детской городской больницы в период с 1985 по 1987 годы стало базой для

обучения всех педиатров города Орла и Орловской области. Так же на базе Центральных районных больниц (ЦРБ) фельдшеры были обучены оказанию помощи детям при критических ситуациях.

На исходе 80-х годов педиатрическая служба Орла в ведение получает первый реанимобиль, что существенно улучшает скорость и доступность оказания медицинской помощи маленьким пациентам. Создана выездная реанимационно-анестезиологическая бригада. Все нуждающиеся в высокоспециализированной помощи дети оперативно доставлялись в реанимационное отделение городской больницы напрямую из ЦРБ и родильных домов.

В 1988 году благодаря внедрению уникальной методики «Контролируемой терапии гнойно-септических заболеваний», концентрации больных в отделении реанимации и обучению персонала области на местах достигнут внушительный результат – самая низкая детская смертность в СССР [1, 4].

Всесоюзное признание непревзойдённого профессионализма в работе реанимационного отделения не заставило себя долго ждать. На 1 съезде детских анестезиологов и реаниматологов профессор В.А. Михельсон во вступительном слове сказал: «Впервые в СССР в неинститутском городе Орле создана школа детских анестезиологов и реаниматологов. Это лучшее отделение детской реанимации в СССР».

Для Детской городской больницы 1989 год стал богатым на события организационно-методического характера. Во-первых, коллективу больницы вручено переходящее Красное знамя ЦК КПСС и Минздрава СССР лично из рук министра здравоохранения Анатолия Ивановича Потапова (рис. 4). Кроме того, в 1989 году была завершена работа по созданию формализованной истории болезни для стационара с последующим её внедрением в работу реанимационного отделения [1].



Рис. 4. Интервью Министра здравоохранения РСФСР А.И. Потапова в газете «Орловская правда» за 30 мая 1989 года.

Началом абсолютно нового этапа в истории орловской детской больницы стал 1990 год. Прежде всего, в связи с экономическими и политическими изменениями в СССР того периода больница приобрела статус областного учреждения, таким образом увеличив объем оказания квалифицированной помощи детям региона. Помимо этого, уже сформированная областная детская больница начала активное международное сотрудничество. На протяжении 1990 года коллектив врачей реанимационного отделения с официальным визитом посетил две европейских державы. По приглашению Президента АН Болгарии состоялась командировка орловских реаниматологов в Софию с целью консультации болгарских коллег по работе с монитором центральной гемодинамики и интерпретации результатов работы данного аппарата. Затем, в октябре того же года коллектив врачей реанимационного отделения в составе 6 человек в качестве представителей СССР выступили с уникальным докладом «Формализованная история болезни для стационара» на учредительной конференции Европейской ассоциации компьютерных технологий в анестезиологии и интенсивной терапии (ESTAIC) в замке Goldeg в Австрии (рис. 5).



Рис. 5. Доклад А.А. Кириллова «Применение формализованной истории болезни в реаниматологии» на учредительной конференции ESTAIC в замке Goldeg в Австрии, октябрь 1990 года.

В результате произведенного отечественной врачебной делегацией успеха на австрийской площадке уже в следующем 1991 году в Орле состоялась учредительная конференция ESTAIC – Советского филиала. Своеобразным итогом развития данной ветви международного сотрудничества стало признание доклада А.А. Кириллова «Формализованная история болезни, как основа создания экспертной системы» лучшей работой на очередной конференции ESTAIC в Австрии с последующей рекомендацией к внедрению [1, 2].

Выводы

Таким образом, детской реанимационно-анестезиологической службой на Орловщине накоплен богатейший опыт лечения и профилактики многих тяжёлых заболеваний и критических состояний у детей. Врачи отделения реанимации Детской городской больницы не только успешно спасали жизни своих пациентов, но и уверенно двигали вперед научно-технологический прогресс Советского Союза в своей области. Достигнутые орловскими реаниматологами результаты до сих пор либо применяются в качестве единственно верных и эффективных методов лечения, либо являются основой для будущих исследований и инноваций в медицине XXI века. Кроме того, данное ретроспективное исследование привело хоть и к очевидному, но очень важному заключению. Известно, что одним из наиболее обсуждаемых ныне вопросов в отечественной медицине является наставничество. Больше всего актуальна эта тема в регионах, где остро стоит вопрос с нехваткой медицинских кадров. А решение вопроса находится на поверхности: необходимо изучать опыт предшествующих поколений на личных примерах. И в этой связи детская реанимационно-анестезиологическая служба Орловской области бесспорно гордится своей выдающейся историей и великими личностями.

Библиографический список

1. Детская областная больница – 70 лет. Прошлое и настоящее. Орел, 2009. 548с., ил.
2. Детская областная клиническая больница им. З.И. Круглой – 75 лет. Орел, 2014. 538 стр., ил.
3. История здравоохранения Орловской области. Творчество, поиск, память / отв. ред. П.И. Гуров // Орел, 2007. 516 с.
4. Краеведческие записки, вып. 10 Орловские страницы отечественной медицины. Орел: издательство «Вешние воды», 2011 152 с., ил.
5. Наука и практика в здравоохранении Орловской области / Орлов. обл. отд. здравоохранения. Совет науч.-мед. о-в врачей ; [Ред. коллегия: чл.-кор. Акад. мед. наук СССР проф. К. В. Бунин (отв. ред.) и др.]. Орел, 1968. 551 с.
6. *Титова В.В.* Орловские лекари конца XVIII – начала XX веков. Библиографический справочник / В.В. Титова // Орел: Изд-во АПЛИТ, 2020

References

1. Children's Regional Hospital – 70 years old. Past and present. Orel, 2009. 548 p., ill.
2. Children's Regional Clinical Hospital named after Z.I. Kruglova – 75 years old. Orel, 2014. 538 p., ill.
3. The history of healthcare in the Orel region. Creativity, search, memory / ed. P.I. Gurov // Orel, 2007. 516 p.
4. Local history notes, vol. 10 Oryol pages of domestic medicine. Orel: VeshniyeVody Publishing House, 2011 152 p., ill.
5. Science and practice in healthcare of the Oryol region / Oryol region Department of Healthcare. The Council of Science.-med. about doctors ; [Editorial Board: member.-cor. Academician of Medical Sciences of the USSR prof. K. V. Bunin (ed.) and others]. Orel, 1968. 551 p.
6. *Titova V.V.* Orel healers of the late XVIII – early XX centuries. Bibliographic reference / V.V. Titova // Orel: APLIT Publishing House, 2020

КИРЧАНОВ МАКСИМ ВАЛЕРЬЕВИЧ

доктор исторических наук, доцент, Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия
E-mail: maksymkyrchanoff@gmail.com

KYRCHANOFF MAKSYM WALERIEVICH

Doctor of Historical Sciences, Voronezh State University, Voronezh, Russia
E-mail: maksymkyrchanoff@gmail.com

ВОСПРИЯТИЕ ОЛИВЕРА КРОМВЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ ПОЛИТИКЕ ПАМЯТИ

THE PERCEPTION OF OLIVER CROMWELL IN CONTEMPORARY ENGLISH POLITICS OF MEMORY

Автор в представленной статье анализирует особенности восприятия и развития образов Оливера Кромвеля в мемориальной британской культуре. Проблемы роли и места политического и исторического наследия революционного лидера в мемориальной культуре современного британского общества анализируются в контекстах тех методологических подходов, которые сформировались в современной междисциплинарной историографии памяти и исторической политики в рамках инвенционистского и имажинативного поворотов. Наследие Оливера Кромвеля анализируется через призму активности Кромвельской Ассоциации и Музея Оливера Кромвеля как двух формально институционализированных агентов исторической политики. Автор полагает, что 1) образы Оливера Кромвеля в современной мемориальной культуре зависят от политической и идеологической конъюнктуры, 2) образы Оливера Кромвеля в исторической памяти интегрированы в более широкие контексты истории революции как попытки радикальной политической модернизации, 3) агенты исторической политики, вовлеченные в функционирование и воспроизводство кромвельских нарративов, предлагают позитивно идеализированный образ революционного лидера. Показано, что образы Оливера Кромвеля в современном историческом воображении и мемориальной культуре могут быть проанализированы как коллективное место памяти и изобретенная традиция, интегрированные в современные запросы общества потребления на обладание собственным и понятным ему прошлым. Поэтому автор анализирует попытки адаптации политического наследия Оливера Кромвеля к современным реалиям и идеологическим предпочтениям английского социума.

Ключевые слова: Англия, революция, Оливер Кромвель, Английская Республика, историческая память, агенты памяти, Музей Оливера Кромвеля, Кромвельская Ассоциация, массовая культура, ассимиляция памяти, виртуализация памяти.

The author in this article analyses the peculiarities of the perception and development of images of Oliver Cromwell in British memorial culture. The problems of the role and place of the political legacy and historical heritage of the revolutionary leader in the memorial culture of modern British society are analysed in the context of those methodological approaches that have been formed in the modern interdisciplinary historiography of memory and historical politics within the framework of interventionist and imaginative turns. The legacy of Oliver Cromwell is analysed through the prism of the activity of the Cromwellian Association and the Oliver Cromwell Museum as two formally institutionalised agents of historical politics. The author believes that 1) images of Oliver Cromwell in modern memorial culture are dependent on the political and ideological conjuncture, 2) images of Oliver Cromwell in historical memory are integrated into the broader contexts of the history of the revolution as an attempt at radical political modernisation, 3) agents of historical politics involved in the functioning of and the reproduction of Cromwellian narratives, offer a positively idealised image of the revolutionary leader. It is shown that the images of Oliver Cromwell in the modern historical imagination and memorial culture can be analysed as a collective place of memory and an invented tradition, integrated into the modern demands of consumer society for the possession of its own and understandable past. Therefore, in the centre if authors' analyses are attempts to adapt the political legacy of Oliver Cromwell to modern realities and ideological preferences of English society.

Keywords: England, revolution, Oliver Cromwell, English Republic (Commonwealth), historical memory, agents of memory, Oliver Cromwell Museum, Cromwellian Association, popular culture, assimilation of memory, virtualisation of memory.

Введение

Историческая память является одним из тех универсальных ресурсов, которые политические элиты активно используют как для легитимации своего монопольного доступа к власти, так и для развития тех или иных форм гражданской идентичности, которые наилучшим способом сочетаются с политическими режимами в современном мире. Не является исключением в подобной универсальной логике инструментализации

прошлого и современная Великобритания.

Цель и задачи исследования. В центре авторского внимания в представленной статье будут институционализированные акторы современной английской мемориальной политики. Целью статьи является анализ и изучение специализированных институций, связанных с наследием Оливера Кромвеля, так как именно они призваны содействовать большей визуализации образа лидера английской революции в современной коллективной памяти. Личность О. Кромвеля, которая «являет-

ся одной из самых спорных, вызывающих разногласия и противоречивых фигур в истории. Для некоторых он является «отцом демократии», спасителем и героем, который отстаивал свободу, в то время как другие поносят его как злодея, кровожадного диктатора и религиозного фанатика, который был не кем иным, как лицемером» [24], одна из самых обсуждаемых в публичных дебатах об истории страны и исторической памяти.

В число задач автора входит 1) изучение активности акторов английской исторической политики, сфокусированных на сохранении кромвельянского наследия, 2) анализ основных направлений деятельности данных институций в контекстах развития английской мемориальной культуры, 3) выявление перспектив развития использования образов Оливера Кромвеля для консолидации английской национальной идентичности и мемориальной культуры в современной Англии.

Исходя из цели и задач, сформулированных выше, анализ кромвельянского фактора в современной исторической политике Англии в представленной статье ограничен двумя институционализированными акторами. Поэтому, с одной стороны, анализируется Музей Оливера Кромвеля, который представляет собой собрание предметов, связанных с жизнью и деятельностью лидера английской революции. С другой, автор анализирует активность Кромвельянской Ассоциации – общественного объединения, сфокусированного на изучении Оливера Кромвеля и популяризации его роли в английской истории. Актуальному этапу исторической политики, в центре которого оказалась фигура О. Кромвеля, изучению его политического наследия предшествовал ряд интеллектуальных и историографических дебатов [35], которые имели место в британском обществе, но и фактически «обнажили разногласия внутри общества, укрепив мнение о том, что переоценка статуса и места Кромвеля в становлении современной Великобритании еще далека от завершения» [13].

Методология. Методологически статья основана на достижениях историографии, сфокусированной на изучении таких явлений как «коллективная память», «историческая политика» и «мемориальная культура». Большинство подобных исследований носит междисциплинарный характер, актуализируя возможности результаты инвенционистского и имажинативного поворотов в современной историографии. Поэтому образы Оливера Кромвеля воспринимаются в данной статье как конструкты и изобретенные традиции, которые активно используются акторами исторической политики для консолидации мемориальной культуры современной английской идентичности.

Более того, их развитие стало следствием ассимиляции традиций и достижений академической историографии. Если, как полагает американский критик Адам Гопник, «для великих историков-марксистов послевоенной эпохи, особенно Кристофера Хилла, историю следовало анализировать в классовых терминах: феодальный класс в упадке, буржуазный класс в подъеме – и, на фоне тектонических разногласий между ними, воодушевляющее, хотя и мимолетное, появление настоящих социальных радикалов. Затем появились более эмпирически мыслящие ревизионисты, консервативные, по крайней мере, как историки, которые минимизировали идеологию и считали, что гражданские войны

возникают из-за неизбежных структурных трудностей, с которыми сталкивается правитель, у которого слишком много власти, но очень мало денег» [17], то для современных активистов исторической политики все эти историографические дебаты малозначимы, так как их усилиями память о прошлом инструментализируется, а сама история интегрируется в публичные и общественные пространства современности.

Поэтому особенностью функционирования подобных конструктов в современной английской идентичности является их преимущественно нарративной и частично визуальный характер как наиболее понятные формы усвоения и потребления истории в современном социуме. В этой ситуации в мемориальной политике современной Англии функционирует несколько дискурсов, которые условно могут быть определены как кромвельянские, потому что они направлены на формирование и продвижение позитивного образа Оливера Кромвеля, фактически обслуживая соответствующий политический кромвельянский миф, который сложился в английской идентичности.

Изложение основного материала

Политика памяти: специфика британской ситуации. Историческая память Великобритании разнообразна и отличается гетерогенным характером. На территории Соединенного Королевства развиваются и сосуществуют несколько исторических памятней. С одной стороны, сложилась уникальная британская модель исторической памяти, которая развивается вокруг образов Британской Империи и связанного с ней имперского наследия. С другой, альтернативной британской модели являются региональные формы исторической памяти и связанные с ними мемориальные культуры, которые представлены валлийской, шотландской и североирландской историческими памятнями.

Если североирландская историческая память в большей степени интегрирована в британские культурные и политические контексты, то мемориальные культуры Шотландии и Уэльса соотносятся с региональными миноритарным национализмом. Что касается английской исторической памяти, то она в силу негативной политической и социокультурной динамики оказалась маргинализированной в сравнении с историческими памятнями и мемориальными культурами региональных миноритарных национализмов. В этой ситуации англичане в Британской империи оказались в положении формально доминирующего, но фактически невидимого большинства, так как были лишены, в отличие от шотландцев, как большинство, тоже лишились институтов представительства на региональном уровне. Поэтому некоторыми историками констатируется «дефектность» как английского национализма, так и проводимой им исторической политики [20].

Вместе с тем, в XX веке, в условиях ренессанса миноритарных национализмов и активного развития шотландского и валлийского националистических движений, английский национализм выглядел явным маргиналом и аутсайдером, так как не достиг успехов, сопоставимых с достижениями и результатами развития региональных национализмов. Англия в настоящее время лишена собственных представительных (парламентских) институтов, не имеет национального

правительства, будучи вынужденной довольствоваться наличием общebritанского парламента и британского правительства. В этой ситуации историческая память остается одной из важных форм и сфер символической политики современного английского национализма. Особую роль в развитии английской идентичности играют образы, связанные с актуализацией исторического наследия через призму подчеркивания собственного политического опыта.

Решением подобных задач занимается историческая политика, так как особую роль в развитии английской национальной идентичности играет историческая память. Последняя в значительной степени связана с историей английской революции, когда Англия стремилась институционализировать себя в качестве английского политического сообщества, заложив основание для развития современного развития английского национализма, который не выдержал конкуренции с британским имперским политическим и культурным проектом. Что касается истории революции, то особое место в ее историческом и политическом наследии занимает фигура Оливера Кромвеля. Лидер революции относится к числу противоречивых исторических деятелей XVII столетия. По завершении «великого мятежа», как называли революцию ее идеологические оппоненты, память об О. Кромвеле подверглась значительным трансформациям. Практически сразу после реставрации монархии О. Кромвель стал жертвой политической маргинализации. В XIX и XX вв. политика Оливера Кромвеля и связанное с ним наследие стали объектами академических исследований. Фигура лидера революции не забыта и в современной Англии. В английской исторической политике особое место занимают акторы, связанные с актуализацией, визуализацией и изучением наследия Оливера Кромвеля.

Кромвельская Ассоциация и образы О. Кромвеля в современной политике памяти. Кромвельская Ассоциация была основана в 1937 г. [37]. Целью Ассоциации является популяризация наследия Оливера Кромвеля в современной Англии. Ассоциацией в рамках такой деятельности констатируется, что «Кромвель является чрезвычайно противоречивой фигурой, одинаково порицаемой и почитаемой как при его жизни, так и после смерти» [36]. Подобное видение, по мнению активистов Ассоциации, указывает на то, что революционный лидер стал одной из центральных фигур в исторической памяти [39].

Специфика ситуации, которая сложилась вокруг места лидера революции в английской исторической памяти состоит, по мнению историка П. Гонга, в том, что «нет никаких свидетельств того, что Кромвель особенно интересовался историей» [16], но в начале 21 века его наследие оказалось в центре исторической политики, превратившись в идеологический повод для политически мотивированной «проработки прошлого». Поэтому Ассоциация стремится интегрировать политическое наследие О. Кромвеля в актуальную повестку дня, ассимилировав и адаптировав его под запросы современности. По мнению английского историка Бэрри Коварда (1941–2011), президента Кромвельской Ассоциации (1999–2009) фигура Оливера Кромвеля исключительно современна, так как «в провозглашенном им религиозном идеале, в его конституционных идеа-

лах есть многое, что может понравиться тем, кто в 21 веке имеет радикальные и либеральные наклонности... сторонники современных либеральных взглядов могут многое найти привлекательным в политическом видении Кромвеля, а именно его постоянный акцент на социальной справедливости» [5].

В рамках такого нарратива в современной исторической политике наследие лидера английской революции подвергается ревизии и модернизируется, что превращает его в объект политических и идеологических манипуляций. В рамках такой фактически исторической политики Ассоциация вовлечена в сохранение памятников, связанных с деятельностью Кромвеля. Среди целей Ассоциации – консультирование средств массовой информации для формирования и продвижения позитивного образа лидера революции. Решению этой задачи подчинена организация лекций и летних школ, направленных на актуализацию кромвельского наследия и достижение большей видимости фигуры Кромвеля в публичных и общественных пространствах.

Ассоциация формирует образ Кромвеля, основанный на его восприятии как политика, который создал в Англии «толерантный, инклюзивный и в основном гражданский режим, который стремился восстановить порядок и стабильность внутри страны и таким образом привлечь на свою сторону большую часть традиционной политической и социальной элиты» [11]. Усилиями Ассоциации формируется, с одной стороны, образ Кромвеля как религиозного политика, который верил, что «он и его войска были избраны Богом для исполнения Его воли, что придало религиозный оттенок многим его политическим действиям в качестве лорда-протектора в 1650-х годах» [12]. С другой, Ассоциация стремится подвергнуть ревизии негативный образ Кромвеля, который сформировался в результате проводимой им политики на территории Ирландии, что противопоставляет английскую модель памяти ирландской [14].

Члены Ассоциации негативно относятся к обвинениям Кромвеля в военных преступлениях, критикуя исторически сложившуюся версию ирландской памяти, основанной на негативном восприятии лидера революции [3], и настаивая, что перед ним не стояло цели уничтожения ирландцев, так как он «был призван переломить ситуацию, включив Ирландию в состав Английской Республики, поставив ее под прямое управление метрополии Англии» [23]. Сторонники глорификации Кромвеля возлагают вину за этнические чистки в Ирландии не на лидера английской революции, а его преемников. В рамках такой логики английский историк Джон Моррилл настаивает, что доказательства ответственности Кромвеля отсутствуют, а его политика мало чем отличалась от действий европейских правителей во время ведения военных действий [23].

В целом, в рамках полемики в ирландской исторической памяти [4] усилиями Ассоциации продвигается идея, что политика О. Кромвеля на территории Ирландии носила почти исключительно административный характер, так как «английский республиканский режим решил подавить ирландское сопротивление и вернуть Ирландию под твердое подчинение Англии и протестантский контроль» [32]. Манипуляции со стороны Ассоциации с образами Кромвеля в коллективной памяти направлены на продвижение и усиление преиму-

щественно позитивного восприятия его деятельности.

В рамках такой активности особое внимание уделяется периоду Республики, когда Англия, по утверждению некоторых активистов политики памяти, приблизилась к тому, чтобы стать национальным государством, хотя основания такого проекта имели в большей степени не гражданскую легитимацию и националистическую риторику, но религиозную аргументацию, так как «Кромвель видел Англию как избранную нацию, аналогичную народу Израиля в Ветхом Завете» [30]. Более того, Ассоциация стремится интегрировать ее образы в современную историческую память, настаивая, что «мы должны помнить о Протекторате и по ряду причин отмечать годовщину его основания в декабре 1653 года» [2] и, тем самым, фактически ставя под сомнение доминирование изобретенных монархических традиций в современной идентичности и связанной с ней исторической памяти.

Подобные мемориальные стратегии носят явно ревизионистский характер, так как фактически направлены на пересмотр магистрального для британской историографии мнения о политике О. Кромвеля, основанного на восприятии его режима как исключительно ситуативного и крайне нестабильного [40]. Поэтому агенты исторической политики стремятся разрушить связь между фигурой О. Кромвеля и внешнеполитическим империализмом, указывая на то, что Англия в праве иметь собственную историю, а ситуация, при которой допустимы утверждения типа «Ах, Англия. Есть нация, которую никто и никогда не жалеет. Англия является неудачницей. Страна и культура стали синонимами самодовольного империализма и колониальной тирании... но справедливо ли это? Почему же все ненавидят англичан?» [25], кажется им явно ненормальной.

Поэтому усилиями Кромвельской Ассоциации продвигается нарратив, основанный на уверенности в том, что Республика представлял собой «самый прочный и стабильный режим, который внутри страны обеспечил стабильность и упорядоченное гражданское управление, восстановил многие традиционные формы и, используя мирный и инклюзивный подход, начал процесс преодоления разногласий, возникших в годы войны... что вело к созданию более справедливого, чистого и менее греховного общества» [33]. Республика стала в современной исторической памяти объектом политически и идеологически мотивированных манипуляций. Формируя положительный образ О. Кромвеля, агенты мемориальной политики настаивают на том, что он заложил основы для формирования и развития гражданской нации, так как республиканский режим «не был английским режимом, но он объединял Англию, Уэльс, Шотландию и Ирландию в рамках единой системы правления, впервые предоставив всем входящим в состав странам места в едином, новом, избранном британском парламенте» [33].

Концепт «британскость» в рамках той политики памяти, которую проводит Кромвельская Ассоциация, имеет в большей степени политические коннотации, используя при этом в синонимичном значении к английским политическим институтам XVII века. Именно такая ситуация фиксируется в источниках, например – в тексте «The Instrument of Government», фактической конституцией Республики, которая не только активно

популяризируется Ассоциацией, но и фактически не содержит слова «Britain» в то время, как «England» упоминается 16 раз [34].

Музей Оливера Кромвеля и визуализация кромвельского наследия в мемориальной культуре. Музей Оливера Кромвеля расположен в здании бывшей Хантингдонской гимназии, где обучался будущий лидер революции. В экспозиции представлен ряд коллекций, которые включают около 800 предметов – от произведений живописи до одежды XVII века. Музей был открыт для посещения в 2020 г. после продолжительной реконструкции. В качестве своей миссии в сохранении коллективной памяти об О. Кромвеле Музей видит в отражении того «влияния, которое он оказал за последние 350 лет на общество, культуру, правительство и демократию» [29]. На реализацию этой миссии направлены мероприятия, организуемые музеем. В частности, 14 октября 2023 г. была запланирована серия лекций, посвященных истории парламента в период революции [31].

Музей последовательно формирует позитивный образ О. Кромвеля, что вполне характерно для акторов исторической политики, заинтересованных в мифологизации прошлого, не чуждаясь при этом откровенно маркетинговых стратегий, позволяющих приблизиться к пониманию того, почему фигура О. Кромвеля «вызывает сильные эмоции даже спустя более чем 350 лет после его смерти. Он известен во всем мире и в 2001 году был признан одной из десяти самых важных фигур в британской истории» [38]. Поэтому усилиями Музея Оливер Кромвель позиционируется как «знаковая фигура в британской истории, известная во всем мире... важная фигура в парламентской истории во время Гражданских войн в Великобритании, ведущий генерал, один из главных инициаторов казни короля Карла I, а также лорд-протектор, первый простолудин, ставший главой государства в Великобритании» [1].

В рамках такой политики памяти Музей активно использует визуальные ресурсы, формируя позитивный образ политика и подчеркивая его вклад в историю путем демонстрации полотна «Кромвель ведет свою кавалерию в битву» Авраама Купера [9], портрет Оливера Кромвеля работы Роберта Уокера [26] и, вероятно, самого известного изображения лидера революции – портрета Оливера Кромвеля, выполненного мастерской сэра Питера Лели [27]. Музей активно использует ресурс визуализации, что позволяет проследить трансформацию образов О. Кромвеля в коллективной памяти – от предметов формально «высокой культуры» [6] до рекламной продукции общества потребления [8], которое ассимилировало наследие лидера революции, превратив его в фактор привлекательности в рекламе [18].

Вместе с тем, следует признать, что положительная идеализация не является последовательной, так как официальный сайт Музея не только признает, что Кромвель «сыграл роль в развитии парламентского превосходства, помог создать британскую армию и усилить военно-морской флот, а также ввел большую свободу религии, чем когда-либо прежде», но и указывает на то, что многие «аспекты его карьеры противоречивы, например, его кампания в Ирландии и предлагаемое иконоборчество в церквях» [10]. В 2019 г. Музей организовал лекцию проф. Джона Моррилла, в которой была предпринята попытка сформировать положитель-

ный образ Кромвеля, подвергнув пересмотру «осаду Дроэды и Уэксфорда, которые стали для многих синонимом жестокости» [7]. В этом отношении инициаторы проекта, вероятно, руководствовались тем, что «память может быть союзником справедливости, но она не является надежным другом мира, в отличие от забвения» [28], что в полной мере относится к актуализации образов Кромвеля в современной политике памяти, так как память стала пространством мемориальной конфронтации.

В этом отношении Музей является участником именно исторической политики, так как его активности направлены на популяризацию фигуры О. Кромвеля в публичных и общественных пространствах, что достигается путем организации экскурсий и семинаров, а также лекций по истории Английской революции [21]. В 2019 г. Музей организовал конкурс художественных и литературных работ, посвященных О. Кромвелю [19], что позволило выяснить роль и место этой фигуры в коллективной памяти. В рамках подобных мероприятий история революции подвергается ассимиляции, не только ограничиваясь вопросами типа «Были ли Кромвель героем или тираном? Действительно ли Оливер Кромвель отменил Рождество? Как ему удалось подняться, будучи человеком скромного происхождения из Хантингдоншира, и изменить историю страны?» [15], но и адаптируясь под интеллектуальные запросы на прошлое со стороны современного общества.

В рамках такой формы исторической политики Музеем предпринимаются попытки сформировать мемориальный канон восприятия Оливера Кромвеля к коллективной памяти. Основой современной политической канонизации О. Кромвеля признается то, что он смог создать «первое правительство в, обеспечившее единую систему правления, объединившую Англию, Уэльс, Шотландию и Ирландию в рамках единого избранного парламента, который действовал впервые и единственный раз в британской истории с подробной письменной конституцией» [22]. Этот нарратив в политике памяти, проводимой Музеем, фактически стал «общим местом», так как его сайт неоднократно подчеркивает, что «Протекторат, которым руководил Кромвель, был первым правительством, имевшим писаную конституцию – по сути, первый подобный документ в современном национальном государстве – документ, устанавливавший правила управления страной и закреплявший принцип свободы религиозного сознания» [38].

Музей в целом оказался эффективным ресурсом современной исторической политики, который позволил в большей степени актуализировать фигуру Оливера Кромвеля к коллективной памяти современного общества как общества потребления, что достигается путем визуализации истории и ее последовательной редукции до рыночно ориентированного прошлого, рассчитанного на массового потребителя.

Выводы

Кромвельские образы играют одну из центральных ролей в современной коллективной исторической памяти английской политической нации. Образы рево-

люционного лидера важны, так как они актуализируют попытки институционализации в XVII веке английской государственности, основанный на республиканской модели политической английской нации. Позднее подобная попытка была подвергнута маргинализации в рамках имперского британского эксперимента, что не смогло в полной мере уничтожить память о роли и наследии О. Кромвеля, которая функционировала в рамках не политического английского дискурса, но в большей степени в британской историографии.

Ассимиляция образов О. Кромвеля усилиями академической исторической науки, его миграция их сферы идеологических и политических дискуссий в пространства исторических штудий привела к противоречивым последствиям. С одной стороны, имела место маргинализация О. Кромвеля в рамках английской идентичности, что проявилось в отделении образов лидера революции от английской истории, так как последняя практически не воображалась как национальная. С другой стороны, в XX столетии и в начале XXI века английскими интеллектуалами были предприняты попытки ревизии кромвельского наследия.

В результате конструктивистского поворота в историографии образ Оливера Кромвеля начал не просто изучаться и описываться через призму позитивистской, преимущественно событийной и политической истории, но создаваться как конструкт и изобретенная историографическая традиция. В этой ситуации фигура О. Кромвеля наделялась идеальными качествами политического лидера, что фактически легитимировало английский республиканский эксперимент периода революции, указывая на важность национальной государственности для английского национализма, который был лишен, начиная с XVIII века, собственных политических институтов. В подобной ситуации фигура Оливера Кромвеля активно использовалась для актуализации политического компонента английской идентичности.

Поэтому дискус политики из сферы собственно политической активности в английской идентичности мигрировал в сферу коллективной исторической памяти, которая развивалась и конструировалась вокруг нарративов, описывающих опыт английской революции, где одним из центральных стало наследие Оливера Кромвеля. В современной ситуации в Англии наблюдаются роста английского национализма и консолидации английской идентичности именно на основе коллективной исторической памяти, так как Англия в настоящее время продолжает оставаться лишенной собственных политических институтов. Английские националистические политические партии в сравнении с общebritанскими маргинальны, а Англия по-прежнему лишена собственного институционализованного в форме парламента политического представительства.

В такой ситуации историческая память монополизирует функции визуализации и актуализации идеологии английского национализма, которая будет развиваться и в последующие годы, активно используя ресурсы символического наследия, связанные с образами Оливера Кромвеля в пространствах исторического воображения и в сфере публичной политики.

Библиографический список (References)

1. About Cromwell. URL.: <https://www.cromwellmuseum.org/cromwell>
2. Conclusions. URL.: <https://www.olivercromwell.org/wordpress/the-founding-of-the-protectorate/#c6>
3. *Covington S.* 'The odious demon from across the sea'. *Oliver Cromwell, memory and the dislocations of Ireland // Memory before Modernity: Practices of Memory in Early Modern Europe / eds. E. Kuijpers, J. Pollmann, J. Müller, J. van der Steen.* Leiden: Brill, 2013. P. 149 – 164.
4. *Covington S.* The devil from over the sea: remembering and forgetting Oliver Cromwell in Ireland. Oxford: Oxford University Press, 2022. 409 p.
5. *Coward B.* Why Study Cromwell? Lecture given at Huntingdon Library on 25 October 2002 at the launch of the Library's Cromwell Collection. URL.: <https://www.olivercromwell.org/wordpress/why-should-we-still-study-cromwell-today/>
6. Cromwell and Charles I: English Bronze Figures, late 1800s. URL.: <https://www.cromwellmuseum.org/cromwell/key-collections?page=1>
7. 'Cromwell and Ireland': a talk by Professor John Morrill. URL.: <https://www.cromwellmuseum.org/events/filter?type=past>
8. Cromwell and Marston Moor Commemorative Jug, 1994. URL.: <https://www.cromwellmuseum.org/cromwell/key-collections?page=1>
9. 'Cromwell leading his Cavalry into Battle' by Abraham Cooper, c. 1860, Oil on Canvas. URL.: <https://www.cromwellmuseum.org/cromwell/key-collections?page=5>
10. Cromwell the Man. URL.: <https://www.cromwellmuseum.org/cromwell/cromwell-the-man>
11. Cromwell the Politician. URL.: <https://www.olivercromwell.org/wordpress/cromwell-the-politician/>
12. Cromwell's religion. URL.: <https://www.olivercromwell.org/wordpress/cromwells-religion/>
13. *Cunniffe S., Wyke T.* The Curse of Cromwell: Warrington's Statue of Oliver Cromwell // *Northern History.* 2009. Vol. 46. No 2. Pp. 245–259. DOI: <https://doi.org/10.1179/174587009X452422>
14. *Darcy E.* The Social Memory of Oliver Cromwell in Ireland, c.1660s–c.1730s // *Cromwell and Ireland: New Perspectives / eds. M. Bennett, R. Gillespie, S. Spurlock.* Liverpool: Liverpool University Press, 2020. P. 231 – 252. DOI: <https://doi.org/10.3828/liverpool/9781789622379.003.0010>
15. For Schools – Key Stage 1 & 2. URL.: <https://www.cromwellmuseum.org/learning-hub/learning-hub-resources/learning-hub-categories/ks-1-2>
16. *Gaunt P.* Cromwell and the Historians. Article presented at the study day 'Cromwell and the Historians, 1937-2012' held in October 2012. URL.: <https://www.olivercromwell.org/wordpress/articles/cromwell-and-the-historians/>
17. *Gopnik A.* What Happens When You Kill Your King // *The New Yorker.* 2023. April 17. URL.: <https://www.newyorker.com/magazine/2023/04/24/the-blazing-world-jonathan-healey-book-review>
18. Huntingdon Railway Poster, c. 1950. URL.: <https://www.cromwellmuseum.org/cromwell/key-collections?page=1>
19. Inspired by Cromwell. URL.: <https://www.cromwellmuseum.org/events/inspired-by-cromwell>
20. *Kyrchanoff M.W.* Defunct politics of memory in England and Scotland: British-Eastern European parallels and deferred historical politics. URL.: <https://www.istorex.org/post/maksym-w-kyrchanoff-defunct-politics-of-memory-in-england-and-scotland-british-eastern-1>
21. Learning Hub. URL.: <https://www.cromwellmuseum.org/learning-hub>
22. Lord Protector. URL.: <https://www.cromwellmuseum.org/cromwell/cromwell-the-man/lord-protector>
23. *Morrill J.* Was Cromwell a War Criminal? URL.: <https://www.olivercromwell.org/wordpress/ireland/>
24. Oliver Cromwell: dictator or democrat? URL.: <https://www.history.co.uk/articles/oliver-cromwell-dictator-or-democrat>
25. Oliver Cromwell: the most hated man in Irish history? URL.: <https://www.history.co.uk/shows/al-murray-why-does-everyone-hate-the-english/articles/oliver-cromwell-the-most-hated-man-in>
26. Portrait of Oliver Cromwell by Robert Walker, Oil on Canvas. URL.: <https://www.cromwellmuseum.org/cromwell/key-collections?page=5>
27. Portrait of Oliver Cromwell, Studio of Sir Peter Lely, Oil on Canvas. URL.: <https://www.cromwellmuseum.org/cromwell/key-collections?page=5>
28. *Rieff D.* The cult of memory: when history does more harm than good // *The Guardian.* 2016. March 2. URL.: <https://www.theguardian.com/education/2016/mar/02/cult-of-memory-when-history-does-more-harm-than-good>
29. Refurbishment. URL.: <https://www.cromwellmuseum.org/about-us/refurbishment>
30. *Smith D.* Oliver Cromwell and the People of God. The Cromwell Collection lecture presented at Huntingdon on 9 November 2011. URL.: <https://www.olivercromwell.org/wordpress/articles/oliver-cromwell-and-the-people-of-god/>
31. Study Day: Parliament, politics and people: the History of Parliament, House of Commons 1640-1660. URL.: <https://www.cromwellmuseum.org/events/study-day>
32. The 1654 union with Scotland. URL.: <https://www.olivercromwell.org/wordpress/the-1654-union-with-scotland/>
33. The founding of the Protectorate. URL.: <https://www.olivercromwell.org/wordpress/the-founding-of-the-protectorate/#c6>
34. The Instrument of Government. URL.: <https://www.olivercromwell.org/wordpress/the-instrument-of-government/>
35. *Warden B.* The English reputations of Oliver Cromwell 1660–1900 // *Historical controversies and historians / ed. W. Lamont.* UCL Press, 1998. P. 35 – 48.
36. Welcome to the Cromwell Association. URL.: <https://www.olivercromwell.org/wordpress/>
37. What is the Cromwell Association? URL.: <https://www.olivercromwell.org/wordpress/about-us-2/>
38. Why is Cromwell Important? URL.: <https://www.cromwellmuseum.org/cromwell/significance>
39. Why should we still study Cromwell today? URL.: <https://www.olivercromwell.org/wordpress/why-should-we-still-study-cromwell-today/>
40. *Worden B.* Oliver Cromwell and the Protectorate // *Transactions of the Royal Historical Society.* 2010. Vol. 20. No 1. Pp. 57–83. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0080440110000058>

КОЖЕВНИКОВ МИХАИЛ ЛЕОНИДОВИЧ

Начальник Федерального государственного казённого образовательного учреждения высшего образования «Донецкий институт Государственной противопожарной службы МЧС России», г. Донецк, Донецкая Народная Республика

E-mail: maik111@list.ru

РАНГА НИКОЛАЙ ГЕОРГИЕВИЧ

Инспектор Федерального государственного казённого образовательного учреждения высшего образования «Донецкий институт Государственной противопожарной службы МЧС России», г. Донецк, Донецкая Народная Республика

E-mail: ranga71@mail.ru

KOZHEVNIKOV MIKHAIL LEONIDOVICH

Chief of Donetsk Institute of State Fire-Fighting Service of EMERCOM of Russia, Donetsk, Donetsk People's Republic

E-mail: maik111@list.ru

RANGA NIKOLAY GEORGIEVICH

Inspector of Donetsk Institute of State Fire-Fighting Service of EMERCOM of Russia, Donetsk, Donetsk People's Republic

E-mail: ranga71@mail.ru

ИЗ ИСТОРИИ ПОЖАРНОЙ ОХРАНЫ ДОНЕЦКОГО КРАЯ: ОТ СОЗДАНИЯ ДО СОВРЕМЕННОСТИ

FROM THE HISTORY OF THE FIRE PROTECTION OF DONETSK REGION: FROM CREATION TO THE PRESENT

Статья посвящена историческому исследованию становления и развития пожарной охраны Донецкого края, начиная с появления первых пожарных формирований, до создания на современном этапе пожарно-спасательных подразделений МЧС на территории Донецкой Народной Республики.

Ключевые слова: МЧС Донецкой Народной Республики, пожарная безопасность, пожарно-спасательные подразделения, пожарная охрана, пожарные формирования, система пожарной безопасности.

The article is devoted to the historical study of the formation and development of the fire protection of the Donetsk region, from the appearance of the first fire formations to the creation at the present stage of the fire and rescue units of the Ministry of Emergency Situations on the territory of the Donetsk People's Republic.

Keywords: The Ministry of Emergency Situations of the Donetsk People's Republic, fire safety, fire and rescue units, fire protection, fire formations, fire safety system.

Введение

Пожарная охрана Донецкого края с момента зарождения, становления и дальнейшего развития прошла свой исторический путь, выполняя требования со стороны государства по обеспечению пожарной безопасности в стране. Заложенная система пожарной безопасности в процессе функционирования претерпела различные изменения под влиянием экономической и политической обстановки. Исследование особенностей развития истории пожарной охраны на территории Донецкого региона делает её актуальной на разных исторических этапах.

Цель исследования – изучение деятельности пожарной охраны как системы обеспечения пожарной безопасности по защите населения и территорий Донецкого края от пожаров на различных исторических этапах своего развития с середины XIX в. до начала XXI в.

Новизна. В исследовании впервые в целом изучена история пожарной охраны Донецкого края. Рассмотрены вопросы обеспечения пожарной безопасности региона в структуре различных государственных образований. В научный оборот введены архивные материалы и периодические издания по пожарной тематике середины XIX – XX вв. ранее нигде не упоминаемые.

В основу настоящего исследования мы использо-

вали сравнительно-исторический метод для сопоставления необходимости в организации пожарной охраны Донецкого края на разных исторических этапах, начиная с периода зарождения в Российской империи, становления и развития в составе Советского Союза и заканчивая преобразованиями в составе Украины и Донецкой Народной Республики. Выявление общих способов организации пожарного дела позволило выявить и отличительные его особенности для данного региона. Историко-системный метод позволил рассмотреть пожарную охрану как единую систему обеспечения пожарной безопасности в структуре различных государств на протяжении середины XIX – начала XXI вв. Историко-типологический метод был использован для установления типа пожарной охраны в городе и сельской местности и способов её функционирования на протяжении рассматриваемого периода.

Изложение основного материала

Создание пожарной охраны Донецкого края связано с периодом экономических реформ, проводимых в Российской империи во второй половине XIX в. Рост торгово-промышленного производства на территории Бахмутского и Мариупольского уездов Екатеринославской губернии способствовал изменению

подхода к организации пожарного дела непосредственно на местах. В государстве возникла острая необходимость создания нового института пожарной охраны, способного реагировать на новые требования по обеспечению пожарной безопасности в городах и сельской местности. В становлении пожарного дела активную роль начали играть добровольные пожарные организации и неравнодушные граждане.

Первым пожарным подразделением на территории Донецкого края стала Никитовская пожарная команда, которая была создана в 1861 году в местечке Никитовка Бахмутского уезда Екатеринославской губернии [26, с. 359–363]. Располагалась она в каменном здании недалеко от Свято-Покровского храма. Пожарная команда состояла из брандмейстера и четырёх пожарных служителей. Сигналом о пожаре служил звон колокола на колокольне. В случае пожара обыватели добровольно доставляли воду и участвовали в его тушении. Воду брали из ближайших речек, и ее было достаточно во всякое время года.

Появление в Зайцевской волости Бахмутского уезда пожарной команды и стало результатом проводимых правительством реформ. В уездных и волостных городах страны после 1860 года начали повсеместно создаваться вольные пожарные команды. Именно тогда законодательно было разрешено организовывать в городах общественные пожарные команды по примеру города Осташков Тверской губернии. Все распоряжения по заведению пожарным обозом и командой, составленной из лиц, избранных самим обществом из среды своей, сосредотачивались в Городской Думе [15].

Отличительной особенностью Никитовской пожарной команды стало то, что она возникла раньше, чем подобные пожарные формирования в уездных городах. Уже в следующем 1862 году была организована вольнонаёмная пожарная команда в уездном городе Бахмут [25, с. 42–43]. Располагалась она рядом с городской управой, а пожарная каланча размещалась на крыше городского дома, в котором находилось общественное учреждение.

Уже в следующем 1863 году в уездном городе Мариуполь создаётся ещё одна вольнонаёмная пожарная команда [27, л. 201]. Находилась она во дворе городской управы, а для наблюдения за городом и подачи сигнала о пожаре служила водонапорная башня, расположенная рядом.

Кроме вольнонаёмных пожарных команд в городах начали создаваться пожарные дружины при заводах и фабриках, которые занимались обеспечением пожарной безопасности на них. Вместе с тем, собственники больше беспокоились о пожарной безопасности на своём предприятии и на тушение пожаров за его пределами пожарные формирования не направляли.

Одним из первых таких пожарных формирований стала добровольная пожарная дружина при Юзовском металлургическом заводе Новороссийского общества, которая размещалась в местечке Юзовка Бахмутского уезда. Время создания её неизвестно, первое упоминание датировано 1892 годом. Известно, что из obsługi имелось два пожарных служителя, в помощь которым на случай пожара назначались заводские рабочие. Инвентарь состоял из 4 пожарных труб и 8 пожарных бочек. Кроме того, на заводе имелось две пожарные ло-

шадки, специально предназначенные для работы на пожарах [7, с. 34].

Подобные пожарные дружины организовывались при металлургических заводах в Мариуполе («Никополь-Мариупольский» и «Русский Провиданс») и Енакиеве (Петровский завод).

Ещё одной из возможностей создания пожарных команд на местах было учреждение пожарных обществ, которые брали на себя обязанность обслуживания подобных пожарных формирований. Появление пожарного добровольчества на территории Российской империи с одной стороны стало возможным при дозволении со стороны государства, с другой - показало высокую степень интереса и участия общества в укреплении пожарной защиты. Благодаря усилиям Юзовского пожарного общества в местечке Юзовка в 1901 году возникла вольнонаёмная пожарная команда [24, с. 50–52]. Появлению её предшествовало принятие в 1897 году Нормального устава сельских пожарных дружин и Правил о введении его в действие [8, с. 1]. Правилами допускалось учреждение пожарных обществ на основании указанного нормального устава во всех поселениях, не имеющих городского устройства. Сама пожарная команда располагалась в центральной части Юзовки в каменном здании пожарного депо в два этажа с каланчой высотой в семь сажень.

Государственная политика в середине XIX в. по созданию земских учреждений существенно повлияла и на подход в организации пожарного дела на селе. С введением в период 1866–1869 годов на территории Екатеринославской губернии земского самоуправления в Бахмутском и Мариупольском уездах начался процесс упорядочивания пожарной охраны в сельской местности. Уже в 1873 году начата работа по усилению и улучшению пожарного дела в селениях. С этой целью губернской управой и уездными земскими управами устраивались особые склады для обеспечения противопожарным инструментом сельских обществ. Помимо этого, в Екатеринославской губернии появляются сельские пожарные дружины. Учреждение их проводилось на основании решения общего схода местных обывателей и подписания устава сельской пожарной дружины, который подавался на утверждение местному губернатору. Сообщение о сельских пожарных формированиях в Екатеринославской губернии относится к 1898 году. Тогда в Мариупольском уезде уже функционировало 5 пожарных дружин с общей численностью 40 рабочих [9]. Более подробной информации о сельских пожарных дружинах не сохранилось, но сам факт упоминания о них говорит о том, что в сельской местности начались новые процессы по организации пожарного дела.

Смена государственных режимов в Донецком регионе и политическое переустройство резко отразились на экономической ситуации и, как следствие, на институте пожарной охраны. С установлением Советской власти становление системы обеспечения пожарной безопасности в стране началось по сути заново, используя оставшийся от прежнего режима заложенный ранее фундамент в деле охраны имущества и граждан от огня.

5 февраля 1919 года в соответствии с декретом Совнаркома Украины была образована Донецкая губерния, а уже 12 августа 1920 года губернским цен-

тром становится г. Бахмут [5, с. 7, 10]. С установлением Советской власти в начале 20-х годов XX в. в Донецком крае началось становление советской пожарной охраны. При сложной экономической ситуации пожарные команды в городах с большими проблемами начали свою деятельность, на селе же пожарного дела не было вовсе.

Пожарная охрана переходит на государственное управление и поочерёдно находится в структуре:

- Народного Комиссариата по Страхованию и борьбе с огнём (1918–1920 гг.);
- Народного Комиссариата Коммунального Хозяйства (1931–1934 гг.);
- Народного Комиссариата Внутренних Дел (1920–1931 гг.; 1934–1946 гг.) [1, с. 6].

Основной импульс развития пожарной охраны получила в период индустриализации в 30-х годах XX в., когда начали создаваться пожарные команды в городах, посёлках и районных центрах. Так, в период с 1925 по 1935 года они были организованы в Сталино (Донецк), Горловке, Еленовских Карьерах (Докучаевск), Чистяково (Торез), Макеевке, Гришино (Красноармейск), Селидовке (Селидово), Лимане (Красный Лиман) и Остгейме (Тельманово). Тогда же пожарные команды Донецкого края постепенно стали оснащаться специализированными пожарными автомобилями АМО-Ф-15, ПМЗ-1 на шасси ЗИС-11, ПМГ-1 на шасси ГАЗ-АА.

На начало 1930 года структура ведомственной пожарной охраны предприятий государственной промышленности Сталинской округи имела следующий вид: на каждом производстве организовывалась штатная пожарная команда с начальником пожарной команды, состав подразделения зависел от величины предприятия и его огнеопасности. Там, где штат пожарной команды был небольшим - организовывались добровольные пожарные дружины. Это наблюдалось на шахтах и предприятиях местной промышленности. Общее количество пожарных работников на 16 предприятиях составляло 533 человека. На каждом производстве вооружение пожарных команд составляло главным образом 3–4 ручных насоса, которые устанавливались на конных и багорных ходах или бочках. Автомобиль с насосом имелся только на Сталинском комбинате. Предприятия по большей части имели специальные пожарные депо [3, л. 18–20].

Пожарная охрана на селе по состоянию на 1930 год имела крайне неудовлетворительное состояние. На 796 населённых пунктов приходилось 77 пожарных дружин, где общее количество дружинников составляло 788 человек. На вооружении указанных пожарных формирований находилось 204 насоса, 22 трубобочечных подводы, 132 бочки на ходу, 341 выкидной рукав, 170 приёмных рукавов [3, л. 23–24].

В соответствии с постановлением Всеукраинского Центрального Исполнительного Комитета от 2 июля 1932 года образуется Донецкая область с центром в г. Артёмовске. Уже 16 июля 1932 года административным центром становится г. Сталино [5, с. 77].

В 1927 году в стране была создана единая система Государственного пожарного надзора, а в 1936 году Постановлением Всесоюзного Центрального Исполнительного Комитета и Совета Народных Комиссаров СССР были определены его функции и права [16], [19]. Этими законодательными документами

были на государственном уровне закреплены вопросы пожарной профилактики и работы по предупреждению пожаров в стране.

В целях усиления противопожарной охраны в городах и развития добровольной организации рабочих и служащих в противопожарной защите предприятий 6 мая 1938 года Постановлением Совета Народных Комиссаров СССР № 601 было утверждено Положение о добровольных пожарных дружинах на предприятиях [17].

3 июня 1938 года указом президиума Верховного Совета СССР было утверждено постановление Центрального Исполнительного Комитета УССР о разделении Донецкой области на Сталинскую и Ворошиловградскую [5, с. 87].

Уже к концу 1939 года противопожарная охрана на селе организовывалась и осуществлялась при помощи добровольных пожарных дружин [18].

С началом Великой Отечественной войны и приближением линии фронта большинство пожарных команд были эвакуированы в восточные районы Советского Союза – в Поволжье, на Урал, в Сибирь.

После освобождения Донбасса осенью 1943 года начался процесс восстановления разрушенных предприятий, для защиты их от огня первую роль играли сотрудники пожарной охраны и в особенности государственного пожарного надзора. Исполком Сталинского областного Совета депутатов трудящихся принял постановление от 28 сентября 1943 года № 74 «О восстановлении и укреплении противопожарной охраны в местностях Сталинской области, освобожденных от немецких оккупантов» [4, л. 102–105].

Начался процесс восстановления пожарных подразделений не только городских пожарных частей, но и ведомственной пожарной охраны, существовавшей в довоенный период. К этому можно отнести пожарные формирования на металлургических и угольных предприятиях.

В послевоенные годы пожарная охрана поочерёдно находилась в структуре:

- Министерства Внутренних Дел СССР (1946–1962 гг.; 1968–1991 гг.);
- Министерства Охраны Общественного Порядка (1962–1968 гг.) [1, с. 6].

В результате колоссальных разрушений промышленности и упадка в сельском хозяйстве система обеспечения пожарной безопасности нуждалась в восстановлении и финансовой помощи. С конца 40-х и середины 50-х годов XX в. сотрудники пожарной охраны вместе со всей страной включились в возрождение народного хозяйства. Собственными силами восстанавливались разрушенные во время войны пожарные депо, ремонтировалась пожарная техника, проводились профилактические обследования промышленных предприятий по выявлению и устранению нарушений требований пожарной безопасности.

С середины 60-х годов XX в. на Опытном экспериментальном заводе горноспасательной аппаратуры и оборудования г. Донецка был сконструирован респиратор Р-12. Серийный выпуск, а также последующая разработка Р-30 по достоинству оценены пожарными при работе в непригодной для дыхания среде за простоту и надёжность в использовании [13, с. 40, 45]. В

пожарные подразделения начали поступать автоцистерны заводского изготовления ПМГ-6, ПМЗ-19 на базе ГАЗ-63, ПМЗ-9 на базе ЗИС-150.

В соответствии с указом от 9 ноября 1961 года № 267 Президиума Верховного Совета УССР Сталинская область переименована в Донецкую и г. Сталино в г. Донецк [5, с. 164].

Значительный шаг по улучшению работы пожарной охраны села сделан в начале 60-х годов XX в., когда было утверждено Положение о пожарно-сторожевой охране колхозов. Это привело к техническому перевооружению пожарной охраны в сельской местности.

На селе инспекция государственного пожарного надзора контролировала работу пожарно-сторожевой охраны колхозов, дружин совхозов и оказывала необходимую практическую помощь.

В 1966 году в связи с реорганизацией все ведомственные пожарные команды городов, посёлков городского типа и районных центров были переданы в непосредственное подчинение областному управлению пожарной охраны Министерства Охраны Общественного Порядка Донецкого облисполкома, пожарные команды переименованы в профессиональные пожарные части. В Донецкой области создаются отряды профессиональной пожарной охраны: Донецкий, Горловский, Ждановский (Мариупольский), Волновахский, Енакиевский, Артёмовский, Макеевский, Константиновский, Красноармейский, Торезский, Славянский, Марьинский и Авдеевский. Это дало возможность повысить боеспособность пожарных команд и более рационально и экономно использовать работу подразделений и техники.

В период 60-х и 80-х годов XX в. происходило дальнейшее укрепление пожарной охраны. Создаются новые подразделения, растёт численность личного состава, проводится техническое перевооружение гарнизонов. Важное значение приобретают научные исследования в области пожарной безопасности. На производстве начинают широко применяться системы пожарной сигнализации и автоматические системы пожаротушения. Система обеспечения пожарной безопасности, как в стране, так и в Донецкой области в полной мере отвечает требованиям по защите населения и территорий от пожаров.

В 90-х годах XX в. проведена военизация 28 профессиональных частей, что существенно повысило боеготовность гарнизона. В 1991 году в 150 пожарных частях проходило службу 7,5 тысяч сотрудников, как военизированной, так и профессиональной пожарной охраны [6, с. 239].

После провозглашения независимости Украины в 1991 году вопросами тушения пожаров и пожарной безопасности занималось Главное управление пожарной охраны МВД Украины. В Донецкой области обеспечение пожарной безопасности осуществляло Управление государственной пожарной охраны УМВД Украины в Донецкой области.

В 2001 году на территории области дислоцировались 124 пожарные части, из них военизированных – 76. Личный состав гарнизона составлял 5930 человек, из них военизированной пожарной охраны – 4040 человек. На вооружении пожарных находилось более 700 единиц автотранспортной техники, в том числе 350 пожарных автомобилей, непосредственно используемых

при тушении пожаров и ликвидации различных аварий. Профилактической работой на объектах занималось более 500 сотрудников госпожнадзора. В 2001 году в пожарных подразделениях завершился процесс по переводу газодымозащитной службы области на аппараты на сжатом воздухе [14, с. 2–3].

Унаследованная от советского периода система обеспечения пожарной безопасности требовала от института государства должного внимания и финансовой поддержки. Вместе с тем начавшаяся в 1991 году тенденция по децентрализации и переделу сфер влияния негативно повлияла на институт пожарной охраны. Возникли проблемы с финансированием, в государственном бюджете не хватало денежных средств. В первую очередь это коснулось сельской местности. После принятия решения о реструктуризации сельхозпредприятий начался процесс развала пожарно-сторожевой охраны в сельской местности. Профессиональные пожарные утратили действительную профилактическую помощь, а вместе с ней и необходимую мобильность при пожарах. Именно эти небольшие части сельхозпредприятий могли оперативно прибывать к месту пожара и предотвращать беду. Большие территории административных районов остались наедине с огненной стихией. Расстояние выезда пожарных из райцентра в отдалённые сёла достигло 25–40 км, а в некоторых сёлах и все 50. Вместе с этим увеличивалось и время следования пожарного подразделения, которое соответственно составляло от 27 до 43 минут. В такой ситуации о какой-либо оперативности речи и быть не могло.

В начале 2003 года органы и подразделения Государственной пожарной охраны были выведены из состава МВД и переданы в состав Министерства Украины по вопросам чрезвычайных ситуаций и по делам защиты населения от последствий Чернобыльской катастрофы [11]. С этого момента в Донецкой области обеспечение пожарной безопасности осуществляло Управление пожарной безопасности в Донецкой области Государственного департамента пожарной безопасности МЧС Украины.

В декабре 2003 года на базе войск гражданской обороны Украины и органов и подразделений пожарной охраны была создана Оперативно-спасательная служба гражданской защиты [21].

После реформы 2003 года был сформирован новый территориальный орган МЧС – Главное управление МЧС Украины в Донецкой области на базе ранее созданного Управления пожарной безопасности и аварийно-спасательных работ МЧС Украины в Донецкой области.

Проведённое реформирование негативно отразилось на системе обеспечения пожарной безопасности страны. В 2003 году правительство сократило ассигнование на содержание жизненно важной службы и вместо необходимых на зарплату пожарных 200 млн. гривен выделило всего 30 млн. гривен, что привело к ликвидации в Донецкой области 20 пожарных депо, обслуживавших населённые пункты, в которых проживали около 200 тысяч человек. Около 800 пожарных попали под сокращение. В целом по Украине жители более 550 населённых пунктов остались без защиты пожарных [2, с. 1].

В конце 2010 года после реорганизации Министерства Украины по вопросам чрезвычайных

ситуаций и по делам защиты населения от последствий Чернобыльской катастрофы было образовано Министерство чрезвычайных ситуаций Украины (далее – МЧС Украины), а также ещё три органа центральной исполнительной власти, среди которых Государственная инспекция техногенной безопасности Украины [22].

В период 2011–2012 годов в Донецкой области выполняли функции обеспечения пожарной безопасности Главное управление МЧС Украины в Донецкой области и Главное управление Гостехногенбезопасности в Донецкой области.

Предпринятая правительством реформа по созданию местной пожарной охраны в сельской местности за счет средств местных бюджетов не принесла значительных успехов. В 2010 году из необходимых 57 подразделений местной пожарной охраны в Донецкой области было создано только десять. Этот показатель стал самым низким по Украине (всего функционировало 937) [28].

В 2011 году гарнизон Донецкой области насчитывал 70 государственных военизированных пожарных частей, 25 профессиональных и 3 государственных аварийно-спасательных части [29, с. 3].

В конце 2012 года МЧС Украины и Государственная инспекция техногенной безопасности Украины были реорганизованы в единую Государственную службу Украины по чрезвычайным ситуациям [23]. На территории Донецкой области создано Главное управление ГСЧС Украины в Донецкой области. Продолжившуюся работу по формированию нормативно-правовой базы, формированию структуры и работы пожарно-спасательных подразделений прервали события 2014 года в Киеве.

Вследствие государственного переворота в феврале 2014 года и агрессивной политики Украины на Донбассе возникло протестное движение, в результате которого на территории Донецкой области было создано государственное образование – Донецкая Народная Республика. С апреля по август 2014 года на территории Республики проходили масштабные военные действия.

В этот период пожарно-спасательные подразделения МЧС не могли выполнять в полной мере возложенные на них обязанности по тушению пожаров и спасению людей. Наметилась тенденция по сокращению офицерского и рядового состава, выхода из строя пожарно-спасательной техники. Здания подразделений МЧС получили значительные повреждения. В создавшихся условиях стал вопрос о создании новой системы обеспечения пожарной безопасности во вновь образованном государственном институте.

В соответствии с постановлением Совета Министров Донецкой Народной Республики от 26.09.2014 года № 35-1 создано Министерство по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий Донецкой Народной Республики (далее – МЧС ДНР). Первоначально МЧС ДНР было организовано на основе пожарно-спасательных подразделений, которые составили 5 Государственных пожарно-спасательных частей и 10 Государственных пожарно-спасательных отрядов, в состав которых вошли 45 пожарно-спасательных частей. Штатная численность МЧС ДНР составила свыше 7 тысяч человек, из них на боевом дежурстве, ежедневно, в подразделениях находи-

лось более 100 единиц пожарной техники и 400 человек личного состава. Спасатели, помимо выполнения непосредственных обязанностей, рискуя жизнью, обеспечивали подвоз воды и хлеба для нужд мирных жителей, а также доставляли техническую воду для заполнения систем теплоцентралей котельных. Из-за обстрелов вооружённых сил Украины территории Республики пострадало 38 объектов МЧС ДНР, 12 из которых восстановлено силами личного состава подразделений [12, с. 16, 18, 22, 24, 74, 98].

В дальнейшем проводилась работа по совершенствованию законодательной базы и увеличению структурных подразделений МЧС ДНР. Неоценимый вклад по обеспечению деятельности МЧС ДНР оказывало МЧС России, что во многом положительно отразилось на выполнении задач по предназначению пожарно-спасательными подразделениями.

Особенно трудным стал 2022 год, когда МЧС ДНР столкнулось с новыми вызовами и условиями работы. В связи с признанием Донецкой Народной Республики Российской Федерацией и решением Президента Российской Федерации о проведении специальной военной операции, а также освобождением территорий, ранее временно находившихся под контролем Украины, сфера деятельности МЧС ДНР была значительно расширена. Проводилась работа по реализации комплекса мер, направленных на организацию оперативного реагирования, защиту населения и территорий от военной агрессии Украины против народа Донбасса. Наряду с исполнением мероприятий по первоочередному жизнеобеспечению населения и выполнению аварийно-восстановительных работ, в том числе и на территории освобождённых населённых пунктов, осуществлялось тушение пожаров и спасение людей. Личный состав был задействован в разборе завалов, поиске в них людей, эвакуации населения, подвозе воды и раздаче гуманитарной помощи жителям освобождённых территорий.

В течение 2022 года пожарно-спасательные подразделения МЧС ДНР привлекались для ликвидации 11341 пожара и загорания, из них 1623 пожара возникло в результате попадания взрывоопасного предмета [10].

Всего же с ноября 2014 по декабрь 2022 гг. ими было осуществлено свыше 65 тысяч выездов на тушение пожаров, на которых спасено более 1400 человек [20].

На современном этапе в Донецком регионе пожарно-спасательные подразделения Главного управления МЧС России по Донецкой Народной Республике находятся в стадии реорганизации системы обеспечения пожарной безопасности и реализации эффективных мер по защите населения и материальных ценностей от огня. В основном это связано с процессом возвращения территорий, временно оккупированных Украиной. По состоянию на начало 2023 года уже восстановлены в структуре спасательного ведомства три пожарно-спасательных отряда в населённых пунктах Мангуш, Мариуполь, Волноваха (в структуру которых вошли 11 пожарно-спасательных частей в населённых пунктах Мариуполь, Волноваха, Мангуш, Ялта, Хлебодаровка, Новотроицкое), а также самостоятельная пожарно-спасательная часть в пгт. Володарское. Также в освобождённых населённых пунктах Талаковка и Светлодарск созданы пожарно-спасательные части, которые вошли в структуру действующих пожарно-спасательных отрядов городов

Новоазовск и Дебальцево.

На данный момент одной из проблем для подразделений Главного управления МЧС России по Донецкой Народной Республике стало увеличение района выезда пожарно-спасательных подразделений. Связано это с формированием границ региона при ведении боевых действий, так как произошло нарушение целостности административных границ городов и населенных пунктов. Площадь одних населенных пунктов уменьшилась, а других значительно возросла. При этом подразделения пожарно-спасательной службы остались на местах своей постоянной дислокации, а границы района выезда были нарушены. Такая тенденция имеет место в подразделениях городов Донецк, Волноваха, Енакиево и Дебальцево.

Выводы

Таким образом, пожарная охрана Донецкого края прошла несколько этапов своего развития по выполнению задач со стороны государства в деле обеспечения пожарной безопасности. Первым этапом в составе Российской империи стала организация пожарных команд и дружин под законодательной инициативой со стороны государственного института и участия обще-

ственных организаций и граждан. На следующем этапе в советский период был создан институт пожарной охраны и сформирована полноценная система пожарной безопасности по защите населения и территорий от огня. Появляется профессиональная пожарная охрана, а также заложен фундамент проведения профилактических мероприятий по контролю за соблюдением требований пожарной безопасности. Последующим этапом в составе украинской государственности стало трансформирование института пожарной охраны в пожарно-спасательные подразделения и выполнение широкого круга задач при меняющейся экономической ситуации и политическом преобразовании государства. На современном этапе в Донецкой Народной Республике, субъекте Российской Федерации, проходит процесс реорганизации системы обеспечения пожарной безопасности и выполнения пожарно-спасательными подразделениями задач по защите населения и материальных ценностей от огня в структуре МЧС России. Особенностью формирования указанной системы стало исполнение пожарной охраной несвойственных задач в сложных условиях на территориях, где ведутся боевые действия, что в дальнейшем станет актуальным для последующего исследования.

Библиографический список

1. Агеев С.Е. Краткая история становления и развития пожарной охраны России / С.Е. Агеев // История пожарной охраны и современная пожарная охрана: сборник материалов международной научно-практической конференции, 19 мая 2016 г. М.: Академия ГПС МЧС России, 2016. С. 3–7.
2. «Горит» бюджет – запыляет страна // 01– На службе народа : газета УПБ в Донецкой области ГДПБ МЧС Украины. – 2003. № 2 (21). С. 8.
3. Государственный архив Донецкой Народной Республики (далее – ГА ДНР). Ф. Р–2. Оп. 1. Д. 220. Л. 18–24.
4. ГА ДНР. Ф. Р–2794. Оп. 1. Д. 90. Л. 102–105.
5. История административно–территориального деления Донецкой области 1919–2000 гг. Сборник документов и материалов. Донецк: АО «Издательство Донеччина», 2001. С. 272.
6. Клименко О.В., Сухобоков А.Ф., Хоменко С.Л., Ильченко М.В., Сорока В.Р., Власов С.М., Гончаренко І.Я., Сачкова Е.В., Добровольський К.М., Ранга М.Г. Пожежна охорона Донеччини / Під ред. А.П. Чернецького. – Донецьк: Новий мир, 2004. С. 239.
7. Краткий статистический обзор пожарных команд Российской империи. Составлено по официальным данным графа Александра Дмитриевича Шереметьева. – Санкт Петербург: типография Р. Голике, 1892. С. 254.
8. Нормальный устав сельских пожарных дружин и Правила о введении его в действие. – Тверь: типография Тверского губернского земства, 1897. С. 20.
9. Обзор Екатеринославской губернии за 1898 год. – Текст : электронный // Государственная публичная историческая библиотека России : [сайт]. 1863–2023. – URL: <http://elib.shpl.ru/nodes/33169-za-1898-god-1899#mode/inspect/page/99/zoom/4> (дата обращения: 05.09.2023).
10. О деятельности Министерства по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий Донецкой Народной Республики за 2022 год // Приказ МЧС ДНР от 24.01.2023 года №6. – Донецк, 2023. С. 4.
11. О мерах по совершенствованию государственного управления в сфере пожарной безопасности, защиты населения и территорий от последствий чрезвычайных ситуаций – Текст : электронный // Охрана труда Запорожье : [сайт]. – 2013–2022. – URL: http://sop.zp.ua/norm_narb_a_07_002-2003_02_ru.php (дата обращения: 05.09.2023).
12. Основные итоги деятельности МЧС ДНР 2015. Донецк : [б.и.], 2016. С. 101.
13. Пашковский П.С. Основные этапы развития отечественного респираторостроения / П.С. Пашковский, Г.Д. Галдобин, А.П. Снитко; НИИГД «Респиратор». Донецк: Норд-Пресс, 2008. С. 56.
14. Пожарная охрана Донецкой области на пороге XXI века // 01– На службе народа: газета УГПО УМВД Украины в Донецкой области. 2001. № 1. С. 4.
15. Полное собрание законов Российской империи № 36470. т. 35. ч. 2. 1860. С. 530–531. – Текст : электронный // Российская Национальная библиотека : [сайт]. 2007–2019. – URL: http://nlr.ru/e-res/law_r (дата обращения: 05.09.2023).
16. Постановление ВЦИК, СНК РСФСР от 18.07.1927 года «Об утверждении Положения об органах государственного пожарного надзора в Р.С.Ф.С.Р.» – Текст : электронный // Е-Досье : [сайт]. 2015–2023. – URL: <https://e-ecolog.ru/docs/TTDTy5Z7xAcI48uucLWu0> (дата обращения: 05.09.2023).
17. Постановление СНК СССР от 06.05.1938 года №601 «О реорганизации пожарной охраны в 8 городах и об усилении частей пожарной охраны Наркомвнудела СССР» – Текст : электронный // Е-Досье : [сайт]. 2015–2023. – URL: <https://e-ecolog.ru/docs/jic-1tc72EdGTJbWLu-ho> (дата обращения: 05.09.2023).
18. Постановление Совета Народных Комиссаров СССР от 02.11.1939 года № 1816 «О пожарной охране сельских населенных пунктов» – Текст : электронный // Е-Досье : [сайт]. 2015–2023. – URL: <https://e-ecolog.ru/docs/Hv8lmdEEKWEL3OLiG-IbC> (дата обращения: 05.09.2023).

19. Постановление ЦИК СССР № 52, СНК СССР № 654 от 07.04.1936 года «Положение о государственном пожарном надзоре и о городской пожарной охране» – Текст : электронный // Е-Досье : [сайт]. 2015–2023. – URL: <https://e-ecolog.ru/docs/1EE460pA6tSiOEmn0na9i> (дата обращения: 05.09.2023).
20. Председатель Правительства ДНР передал Министру МЧС ДНР бронированную пожарную автоцистерну от Мурманской области Российской Федерации – Текст : электронный // МЧС ДНР [сайт]. 2022. – URL: <https://dnmchs.ru/post/3807> (дата обращения: 05.09.2023).
21. Про Державну програму перетворення військ Цивільної оборони України, органів і підрозділів державної пожежної охорони в Оперативно-рятувальну службу цивільного захисту на період до 2005 року – Текст : электронный // Інформаційне агентство «ЛІГА:ЗАКОН» [сайт]. 2010–2021. – URL: https://ips.ligazakon.net/document/u1467_03?an=351 (дата обращения: 05.09.2023).
22. Про деякі заходи з оптимізації системи центральних органів виконавчої влади – Текст : электронный // Верховна Рада України [сайт]. 1994–2014. – URL: <https://web.archive.org/web/20140812203645/http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/726/2012> (дата обращения: 05.09.2023).
23. Про оптимізацію системи центральних органів виконавчої влади – Текст : электронный // Інформаційне агентство «ЛІГА:ЗАКОН» [сайт]. 2010–2021. – URL: https://ips.ligazakon.net/document/U1085_10?an=241&ed=0000_00_00 (дата обращения: 05.09.2023).
24. Ранга Н.Г. Донецкая пожарная «вольница». Из истории становления пожарного дела в Донбассе // Пожарное Дело. 2021. № 6. С. 66.
25. Ранга Н.Г. Нова річниця ювілею пожежників Донеччини // Пожежна безпека. 2012. № 6 (153). С. 48.
26. Ранга Н.Г. Создание первых пожарных подразделений в Донбассе в конце XIX века // Пожарная и техноферная безопасность: проблемы и пути совершенствования. 2021. № 3 (10). С. 542.
27. Российский государственный исторический архив. Ф. Р–1146. Оп. 2. Д. 201. л. 201.
28. Сотрудники Государственного пожарного надзора Главного управления МЧС Украины в Донецкой области совместно с представителями СМИ осуществили выезд в с. Раздольное Старобешевского района / Пресс-релиз Главного управления МЧС Украины в Донецкой области от 07.09.2010 года. Донецк, 2010. С. 2.
29. Сучасний гарнізон МНС в Донецькій області // Гражданская защита. 2011. №8. С. 16.

References

1. Ageev S.E. *A brief history of the formation and development of the fire protection of Russia* // History of fire protection and modern fire protection : collection of materials of the International scientific and practical conference, May 19, 2016. Moscow, State Fire Academy of EMERCOM of Russia, 2016. Pp. 3–7.
2. The budget is “on fire” – the country is on fire // 01– At the service of the people : newspaper of the Fire Safety Department in the Donetsk region of the State Fire Safety Department of the Ministry of Emergency Situations of Ukraine, 2003, no. 2 (21). Pp. 8.
3. State Archive of the Donetsk People’s Republic (hereinafter – SA DPR). F. R-2. Op. 1. D. 220. L. 18–24.
4. SA DPR. F. R-2794. Op. 1. D. 90. L. 102–105.
5. The history of the administrative–territorial division of Donetsk region 1919-2000. Collection of documents and materials. Donetsk, Izdatel’stvo Donechchina, 2001. 272 p.
6. Klimenko A.V., Sukhobokov A.F., Khomenko S.L., Il’chenko N.V., Soroka V.R., Vlasov S.N., Goncharenko I.Ia., Sachkova E.V., Dobrovols’kii K.N., Ranga N.G. Fire protection of Donetchina. Ed. A.P. Chernetskii. Donetsk, Novyi mir, 2004. 239 p.
7. A brief statistical overview of the fire brigades of the Russian Empire. Compiled according to the official data of Count Alexander Dmitrievich Sheremetev. Saint Petersburg, R. Golike, 1892. 254 p.
8. The normal Charter of rural fire brigades and the Rules for putting it into effect. Tver, Tverskoe gubernskoe zemstvo, 1897. 20 p.
9. Review of Ekaterinoslav province in 1898 // Gosudarstvennaia publichnaia istoricheskaiia biblioteka Rossii : [website]. 1863–2023. URL: <http://elib.shpl.ru/ru/nodes/33169-za-1898-god-1899#mode/inspect/page/99/zoom/4> (accessed September 5, 2023).
10. On the activities of EMERCOM of DPR for 2022 // Order EMERCOM of DPR No. 6 of January 24, 2023. Donetsk, 2023. 4 p.
11. On measures to improve public administration in the field of fire safety, protection of the population and territories from the consequences of emergency situations // Okhrana truda Zaporozh’e : [website]. 2013–2022. URL: http://sop.zp.ua/norm_napb_a_07_002-2003_02_ru.php (accessed September 5, 2023).
12. The main results of the activities of EMERCOM of DPR 2015. Donetsk, 2016. 101 p.
13. Pashkovskii P.S., Galdobin G.D., Sniitko A.P. The main stages of the development of the domestic respiratory industry. Respirator. Donetsk, Nord-Press, 2008. 56 p.
14. Fire protection of Donetsk region on the threshold of the XXI century // 01–At the service of the people : newspaper of the Fire Safety Department in the Donetsk region of the State Department of Fire Safety of the Ministry of Emergency Situations of Ukraine, 2001, no. 1. P. 4.
15. The Complete collection of laws of the Russian Empire. No. 36470, vol. 35, part 2, 1860. Pp. 530-531 // Rossiiskaia Natsional’naia biblioteka [website]. 2007–2019. – URL: http://nlr.ru/e-res/law_r (accessed September 5, 2023).
16. Resolution of the All-Union Central Executive Committee, Council of People’s Commissars of the Russian Soviet Federative Socialist Republic of July 18, 1927 “On Approval of the Regulations on State Fire Supervision Bodies in the Russian Soviet Federative Socialist Republic” // E-Dos’e [website]. 2015–2023. URL: <https://e-ecolog.ru/docs/TTDTy5Z7xAcl48uucLWu0> (accessed September 5, 2023).
17. Resolution of the Council of People’s Commissars of the USSR of May 6, 1938 No. 601 “On the reorganization of fire protection in 8 cities and on strengthening fire protection units of the People’s Commissariat of Internal Affairs of the USSR “ // E-Dos’e [website]. 2015–2023. URL: <https://e-ecolog.ru/docs/jic-1tc72EdGTJbWLy-ho> (accessed September 5, 2023).
18. Resolution of the Council of People’s Commissars of the USSR of November 2, 1939 No. 1816 “On the elimination of fires in rural settlements” // E-Dos’e [website]. 2015–2023. URL: <https://e-ecolog.ru/docs/Hv8lmdEEKWEL3OLiG-IbC> (accessed September 5, 2023).
19. Resolution of the Central Executive Committee of the USSR No. 52, Council of People’s Commissars of the USSR No. 654 of April 7, 1936 “Regulations on State fire supervision and city fire protection” // E-Dos’e [website]. 2015–2023. – URL: <https://e-ecolog.ru/docs/1EE460pA6tSiOEmn0na9i> (accessed September 5, 2023).
20. The Chairman of the Government of the Donetsk People’s Republic handed over to the Minister of EMERCOM of DPR an armored fire tanker truck from the Murmansk region of the Russian Federation // MChS DNR [website]. 2022. – URL: <https://dnmchs.ru/>

post/3807 (accessed September 5, 2023).

21. About the state program of transformation of the civil Defense troops of Ukraine, bodies and units of the State Fire Protection into the Operational and Rescue Service of Civil Protection for the period up to 2005 // LIGA:ZAKON [website]. 2010–2021 – URL: https://ips.ligazakon.net/document/u1467_03?an=351 (accessed September 5, 2023).

22. On some measures to optimize the system of central executive authorities // Verkhovnaia Rada Ukrainy [website]. 1994-2014 – URL: <https://web.archive.org/web/20140812203645/http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/726/2012> (accessed September 5, 2023).

23. On optimization of the system of central executive authorities LIGA:ZAKON [website]. 2010–2021 – URL: https://ips.ligazakon.net/document/U1085_10?an=241&ed=0000_00_00 (accessed September 5, 2023).

24. *Ranga N.G.* Donetsk fire brigade “volnitsa”. From the history of the formation of firefighting in the Donbass // *Pozharnoe Delo*, 2021, no. 6. 66 p.

25. *Ranga N.G.* A new anniversary of the anniversary of the firefighters of Donetsk region // *Pozhezhna bezpeka*, 2012, no. 6 (153). 48 p.

26. *Ranga N.G.* The creation of the first fire departments in Donbass at the end of the 19th century // *FIRE AND TECHNOSPHERIC SAFETY: problems and ways of improvement*. 2021, no. 3 (10). 542 p.

27. Russian State Military Historical Archive. F. R-1146. Op. 2. D. 201. L. 201.

28. Employees of the State Fire Supervision of the Main Directorate of the Ministry of Emergency Situations of Ukraine in the Donetsk region, together with media representatives, carried out a visit to the village of Razdolnoye in the Starobeshevsky district / Press release of the Main Directorate of the Ministry of Emergency Situations of Ukraine in Donetsk region dated September 7, 2010, 2010. 2 p.

29. Modern garrison of the Ministry of Emergency Situations in Donetsk region // *Grazhdanskaia zashchita*, 2011, no. 8. P.16.

КОНОРЕВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

доктор исторических наук, профессор, декан исторического факультета, Курский государственный университет, г. Курск, Россия
E-mail: ikonoreva@yandex.ru

KONOREVA IRINA ALEXANDROVNA

Doctor of Historical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of History, Kursk State University, Kursk, Russia
E-mail: ikonoreva@yandex.ru

ИНДОКИТАЙСКИЙ РЕГИОН В МИРОВОЙ ГЕОПОЛИТИКЕ ПЕРИОДА ХОЛОДНОЙ ВОЙНЫ (1946–1954)

INDOCHINA REGION IN THE WORLD GEOPOLITICS OF THE COLD WAR PERIOD (1946–1954)

В статье проведён анализ процесса взаимодействия европейских и азиатских государств в рамках геополитических конструкций системы международных отношений начального периода холодной войны. На конкретных примерах рассмотрено место Индокитайского региона в мировой геополитике во время Первой индокитайской войны 1946–1954 гг.

Ключевые слова: геополитика, история Юго-Восточной Азии, Первая индокитайская война, холодная война, политика неокolonialизма.

The article analyzes the process of interaction between European and Asian states within the framework of the geopolitical structures of the system of international relations of the initial period of the Cold War. The place of the Indochina region in world geopolitics during the First Indochina War of 1946–1954 is considered on concrete examples.

Keywords: geopolitics, the history of Southeast Asia, the First Indochina War, the Cold War, the politics of neocolonialism.

Введение

Выявление геополитической составляющей является объективной необходимостью при анализе явлений и процессов мировой политики. Изучение опыта прошлого призвано обратить внимание на целесообразность учёта геополитических составляющих в процессе развития системы международных отношений. Данный подход в полной мере относится к государствам Юго-Восточной Азии, включение которых в геополитические конструкции Запада началось задолго до того, как исследователи стали активно использовать геополитические подходы в исторических исследованиях.

Актуальность исследования обусловлена возможностью на конкретных примерах международного взаимодействия стран Запада и Востока в первое десятилетие после окончания Второй мировой войны проследить процесс выстраивания геополитических конструкций.

Изучение данного опыта позволяет понять современные процессы вовлечения государств в геополитический передел мира, поскольку сменяющие друг друга геополитические парадигмы продолжают оказывать влияние на определение места различных регионов в мироустройстве.

Цель исследования заключается в рассмотрении процесса взаимодействия стран Запада и Востока в рамках формирующихся геополитических конструкций. Важным представляется также определение значимости событий Первой индокитайской войны в мировой политике второй половины XX в. в контексте определения места Индокитайского региона в мировой геополитике.

Новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении геополитических притязаний ключевых

игроков Индокитайского конфликта, как западных, так и восточных, а также анализе результатов, полученных в процессе геополитического переустройства послевоенного мира в ЮВА.

Для воссоздания общей картины происходивших процессов были задействованы методологические приёмы системного, сравнительного и функционального анализов, в частности, историко-системный, сравнительно-исторический и структурно-функциональный методы. Они использовались при рассмотрении политики стран Запада и Востока в отношении государств Индокитайского региона (равно как и региональной политики Индокитая) для того, чтобы показать взаимосвязь тенденций мировой политики в рассматриваемый исторический период.

Изложение основного материала

Изучение истории Первой индокитайской войны (1946–1954) с учётом геополитических факторов позволяет определить место государств Индокитая в мировой политике XX в. В данном контексте представляет интерес процесс взаимодействия азиатских государств-мандал, действующих в европейской геополитической системе и «втянутых» в процесс противоборства ведущих мировых держав, с западными странами и восточными соседями в начальный период холодной войны.

Круг государств-участников условно можно разделить на «внешних» – Франция, США, СССР, Великобритания, к которым мы также относим КНР и Японию, и «внутренних» – Вьетнам, Лаос, Камбоджа (государства Французского Индокитая), а также Таиланд – «внутренний», с претензиями «внешнего» игрока.

Характеризуя степень участия различных стран в рассматриваемых событиях, следует отметить, что географические и политические особенности Индокитайского региона довольно специфичны, чтобы вызывать значительный интерес у ранее не присутствующих в регионе государств. К таковым, прежде всего, можно отнести СССР и США. Иначе дело обстояло с Францией, которая уже давно считала Индокитай своим в рамках Французской колониальной империи, а также Китаем и Японией. Китай всегда претендовал на территории соседнего Вьетнама, а Япония мечтала включить Индокитай в свою «Великую Восточноазиатскую сферу процветания», что уже начинало осуществляться в период военной японской оккупации. Великобританию данные страны интересовали лишь как буфер на пути к британским колониям.

Внутри бывшего Французского Индокитая также складывалась своеобразная система взаимоотношений, где объединяющим началом выступало нахождение в рамках Французской колониальной империи, которая к 1946 г. составляла 12 млн. кв. км с населением 70 млн. чел. Под непосредственным французским правлением находилась Кохинхина, а Аннам, Тонкин и Лаос были протекторатами. В Камбодже Франция присутствовала, в основном, в экономической сфере. Метрополия не планировала после окончания Второй мировой войны отказываться от собственного колониального статуса, несмотря на то, что Индокитай в период Второй мировой войны находился под управлением Японии. Индокитай занимал значимое место в геополитических построениях Франции, а вынужденный уход Японии из региона давал надежду на их реализацию.

Желая восстановить колониальные владения, 23 сентября 1945 г. Франция вернула под свой контроль Сайгон и объявила о возвращении в регион в прежнем статусе. В ответ на это сторонники Вьетминя (во главе с Хо Ши Мином) начали партизанскую войну. Сопrotивление привело к подписанию в Ханое 6 марта 1946 г. Прелиминарной конвенции между ДРВ и Францией (и Дополнительного соглашения к ней): Франция признавала ДРВ «свободным государством» в рамках Французского союза (*modus vivendi*), и стороны договорились о проведении в дальнейшем политики «соглашений и сотрудничества».

Понимая последствия, к которым могла привести такая политика, во Франции решили силой оружия восстановить полный контроль в Индокитае. Начавшиеся 19 декабря 1946 г. в Ханое бои стали прологом Первой индокитайской войны. События развивались так, что к маю 1948 г., в связи с постоянно оказываемым сопротивлением со стороны Вьетнама, в Сайгоне по инициативе французской стороны было создано временное центральное правительство, глава которого Нгуен Ван Ксюан 5 июня 1948 г. подписал с верховным комиссаром Франции в Индокитае Э. Боллаэртом «Совместное заявление», согласно которому Франция признавала независимость Вьетнама, входящего во Французский союз в качестве «присоединившегося» государства. Предполагалось на неопределенное время отложить решение о воссоединении Кохинхины с Аннамом и Тонкином. Бывшая метрополия предполагала законсервировать это положение до момента создания парламента, который бы высказался за единство всех частей Вьетнама.

8 марта 1949 г. было заключено соглашение между президентом Франции В. Орионом и Бао Даем, по которому Франция предоставляла Государству Вьетнам «внутренний суверенитет». В конце июня 1949 г. Вьетнам был объединен под властью Бао Дая, однако в реальности это стало лишь прикрытием для сохранения французского господства.

31 декабря 1949 г. Франция вновь объявила о предоставлении Государству Вьетнам «внутреннего суверенитета». Однако оставалось непонятным, кто должен был пользоваться международным признанием – правительство Бао Дая или Хо Ши Мина?

Политические предпочтения сторон превращали регион в площадку противостояния сторонников коммунистического и капиталистического развития. В результате военных действий идеологическое противостояние усиливалось, что вело к интернационализации конфликта.

США в обозначении собственного места в Индокитайских событиях исходили из того, что их миссия по распространению идей демократии (в американском варианте) должна быть определяющей, тем более там, где государства не имели ранее опыта народовластия. Этим же можно объяснить и сущность геополитического подхода американской администрации. Для правящих кругов США мотивом активизации деятельности в Индокитае стало опасение, что Индокитай, являясь ключевым районом Юго-Восточной Азии, находится под непосредственной коммунистической угрозой. Потеря Индокита в идеологическом отношении могла спровоцировать расширение коммунистического геополитического влияния на Бирму и Таиланд, что нарушило бы «равновесие сил» в Юго-Восточной Азии, и вскоре все государства региона могли оказаться под властью коммунистов.

В США к этому времени уже возобладали идеи, что западные капиталистические державы рассматривались советской стороной, как изначально враждебные коммунизму. Переговоры не являлись возможным способом решения возникающих конфликтов, поскольку советско-американский конфликт, по мнению американцев, не базировался на столкновении национальных интересов – «моральная ущербность» советского руководства была причиной разногласий. По мнению Госсекретаря США Г. Киссинджера, американские государственные деятели были убеждены: «Пока Советский Союз сохранял свою идеологию, переговоры считались бессмысленными. После перемены образа мыслей урегулирование достигалось бы почти автоматически» [5, с. 405]. В этом случае принятие мер «по усилению стран, которым угрожала советская агрессия или коммунистический заговор приравнивалось к защите США и было равносильно защите свободы как таковой» [5, с. 406]. Следовательно, было необходимо не просто присутствовать, но и контролировать процессы, происходящие в тех частях мира, где могут быть затронуты интересы Соединённых Штатов [6].

В геополитических планах США выстраивалась картина так называемого «свободного мира», в которой место бесспорного лидера принадлежало Соединённым Штатам Америки, союзниками выступали государства Западной Европы и демократические страны с рыноч-

ной экономикой. Чуть меньшее доверие вызывали недемократические страны, имеющие независимый статус и рыночную экономику – Таиланд (с. 1945 г.), Китай (до 1949 г.), Южная Корея (с. 1948 г.). С ними следовало сотрудничать и, в случае необходимости, корректировать направление экономического и политического развития. Куда больше опасения вызывали государства, освободившиеся от колониальной зависимости и выбравшие путь сотрудничества со «свободным миром». К ним США относили Государство Вьетнам (с. 1950 г.), Камбоджу и Лаос (с. 1953 г.).

Но особое место в геополитических построениях США занимали те страны, за влияние на которые необходимо было вести борьбу с «советским блоком». До 1949 г. в их число входил Китай, до 1953 г. – Корея, но дольше всего (до 1954 г.) в этом списке присутствовала Демократическая Республика Вьетнам. Данная схема геополитических приоритетов позволяет понять, почему США заинтересовались Индокитаем, и как данный регион превратился в одно из полей битв холодной войны.

Однако даже западные политики, в частности, У. Фулбрайт, считал, что невозможно понять, чего было больше в «индокитайском коммунизме» – коммунизма или национализма [15, с. 119]. Коммунизм в Индокитае, действительно, отличался от советской или восточноевропейской моделей. Однако, для США оттенки «красного» не имели значения: главное – предотвратить угрозу его распространения. И в данном случае логичным было вовлечение в азиатские события Советского Союза.

С 1950 г. планы США в отношении Индокитая стали постоянно наталкиваться на действия СССР, которые, в свою очередь, явились реакцией на активизацию США на внешнеполитическом поле ДРВ. Двойственность, которая сложилась во Вьетнаме по поводу легитимности Республики Вьетнам и Демократической Республики Вьетнам подталкивала стороны к активным действиям в целях получения международного признания.

Для СССР Индокитай в экономическом отношении не представлял большого интереса. Главными являлись текущие политические задачи. До 1947 г. И.В. Сталин ещё окончательно не определился в вопросе поддержки вьетнамских коммунистов. Однако, не имея возможности и желания напрямую вмешаться в разгорающийся конфликт, СССР через средства массовой информации осуждал войну, которую начала Франция против своих бывших колониальных владений [6].

Советские лидеры считали, что чем больше будет стран социализма, тем более выигрышными будут позиции социалистического лагеря в «холодной войне» [7]. Однако, в геополитических планах СССР государствам Индокитая отводилась второстепенная роль. Кроме того, Французский Индокитай не воспринимался как некое единство Вьетнама, Лаоса и Камбоджи. Руководство Советского Союза планировало в качестве главного партнёра в Азии выстраивать отношения с КНР, которая должна была стать проводником идей социализма и примером социалистического развития для других азиатских государств. В СССР полагали, что ДРВ, КНДР и МНР должны были составить блок социалистических стран Азии. Лаосу и Камбодже, чтобы войти в группу этих государств, следовало вести борьбу с капиталистическими странами, используя ресурсы

местных коммунистических партий. Советское руководство рассчитывало, что КНР впоследствии объединит усилия с ДРВ в вопросе поддержки коммунистов в странах ЮВА, и они вместе возглавят «победное шествие коммунизма» в регионе.

В подтверждение данной расстановки сил, правительство ДРВ 14 января 1950 г. заявило о желании установить дипломатические отношения со странами, уважающими право на равноправие, территориальную целостность и национальный суверенитет Вьетнама [16, с. 332–333]. Инициативу поддержал Советский Союз, установивший с ней дипломатические отношения в январе 1950 г. [10; 5, с. 260].

В ответ на действия СССР, 7 февраля 1950 г., США официально признали независимость баодаевского Государства Вьетнам в рамках Французского союза. В Вашингтоне война Франции с Вьетнамом была объявлена частью «битвы против мирового коммунизма» [5, с. 563]. В документе 64 СНБ (Совета национальной безопасности) США был сделан вывод, что Индокитай является «ключевым районом Юго-Восточной Азии и находится под непосредственной угрозой». Этот меморандум стал началом «теории домино», гласившей, что если падет Индокитай, за ним вскоре последуют Бирма и Таиланд, и тогда «равновесие сил в Юго-Восточной Азии подвергнется серьезнейшей опасности». В апреле 1950 г. в документе 68 СНБ делался вывод, что Индокитай ставит под угрозу глобальное равновесие сил: «...любое дальнейшее значительное расширение господства Кремля в данном регионе обусловило бы невозможность создать коалицию, противостоящую Кремлю превосходящими силами» [17, р. 237–238].

1 мая 1950 г. администрация Г. Трумэна выделила министерству обороны 10 млн. долл. на военную помощь французам в Индокитае [13, с. 27]. Кроме того, помощь направлялась баодаевскому режиму во Вьетнаме и королевским правительствам в Лаосе и Камбодже. В конце 1950 г. США подписали с Францией договоры об американском участии в борьбе за Индокитай и о «помощи во взаимной обороне Индокитая».

Страх перед «коммунистической экспансией» вынуждал США искать союзников в борьбе с коммунизмом среди других стран, активно создавая различные военно-политические союзы. Одним из них был военно-политический блок СЕАТО. Сфера договора не ограничивалась территорией государств – участников. Было объявлено о распространении его на Камбоджу, Лаос, а также на южную часть Вьетнама с целью расширения влияния США. Оплотом «демократии» объявлялись режимы Южного Вьетнама и Таиланда по причине их антикоммунистического характера.

США старались не допустить распространения коммунистической идеологии на Индокитай и одновременно боялись геополитического усиления СССР и КНР, расширяя своё присутствие в регионе [9, с. 210–213].

Однако, как мы уже отмечали ранее, беспокойство США по поводу участия Советского Союза в индокитайских делах в тот период было необоснованным. В материалах заседания Политбюро ЦК ВКП(б) 1950 г. можно найти подтверждение того, что СССР переложил на КНР представительство своих интересов во Вьетнаме [11, с. 68]. Для СССР Индокитай являлся геополитической опорной точкой, которая рассматривалась в

качестве фактора противодействия идеологическим противникам, и не более.

Заинтересованным участником конфликта являлся ближайший сосед – Китай, который добивался не только идеологического влияния в данном регионе, но и стремился восстановить своеобразный «вассалитет» над странами Индокитая, существовавший в предшествующие исторические эпохи. Противоречия между Китаем и Вьетнамом имели давнюю историю, в которой более сильный Китай стремился заставить Вьетнам смириться со своим подчиненным положением.

С достижением Вьетнамом независимости под руководством коммунистов и установлением на материковом Китае аналогичного режима, казалось, что противоречия между двумя странами ушли в прошлое. Однако, проявляя внешне лояльность, лидеры стран с недоверием относились друг к другу. Китаю не нужен был сильный Вьетнам, который мог помешать реализации китайских планов существования Великого Китая. Объектами китайских устремлений были, прежде всего, Северный Вьетнам и Камбоджа.

Таким образом, Индокитай для Франции, США, СССР и КНР являлся предметом распространения собственного геополитического влияния.

Главной задачей Британской политики в Индокитае было сохранение собственных позиций в ЮВА, поскольку только буферная зона в виде Таиланда и Лаоса могла защитить британскую Малайю. Англия выступала инициатором создания союза азиатских государств, который должен был остановить национально-освободительное движение в регионе и не допустить слишком активного проникновения США. Судьбы народов Индокитая, по большому счёту, не волновали британское руководство. Поддержка политики США представляла собой лишь попытку гарантированно сохранить влияние в собственном колониальном пространстве.

В геополитических планах Японии Индокитайский регион играл важную роль в период 1939–1945 гг., поскольку предполагалось его включение в план формирования «Великой восточноазиатской сферы совместного процветания» – он входил в так называемую «Среднюю сферу». Период присутствия в Индокитае на завершающем этапе Второй мировой войны ещё больше укрепил руководство Японии в возможности осуществления её геополитических планов. Однако поражение Японии фактически похоронило идею о контроле над территорией Индокитая. Тем не менее, Индокитай оставался «вторым кругом» после Маньчжоу-го, частично Китая, Монголии и СССР. К 1946 г. данные планы не могли быть реализованы, но не были полностью забыты – Япония, как любая восточная страна, умела ждать и была готова к длительному периоду подготовки к реализации задуманного.

Таким образом, «внешние игроки» в лице Франции, США, СССР, Китая, Великобритании и Японии имели свои представления относительно судьбы Индокитая, где каждый стремился реализовать собственные геополитические устремления.

Особняком стоит Таиланд – его территориальные претензии вполне могли стать причиной выделения его в отдельную группу – внутреннего государства с претензиями «внешнего игрока». Таиланд хотел расширить территории за счёт камбоджийских про-

винций Батамбанг и Сиенриап. С весны 1946 г. правительство П. Паномионга, стало поддерживать национально-освободительное движение народов ЮВА и даже создало в Бангкоке Лигу стран ЮВА, которая объединила представителей национально-освободительных сил Вьетнама, Лаоса и Камбоджи. В дальнейшем правящие круги этой страны рассчитывали на поддержку США [14, с. 89]. Собственно, присоединение территории соседей – это и были планы Таиланда.

Несколько с иных позиций представляются геополитические построения «внутренних игроков» – Вьетнама, Лаоса и Камбоджи.

Лидеры Северного Вьетнама стремились установить контроль не только над Южным Вьетнамом, но и над соседними государствами Французского Индокитая. Они пытались воплотить на практике идею федерации. Одновременно северовьетнамские политики играли на противоречиях, возникавших внутри данного треугольника.

Лаос (с принятием конституции в 1947 г. – Королевство Лаос) [3] по отношению к соседним государствам с геополитической точки зрения находился в крайне невыгодном положении – замкнут в центре полуострова без возможности выхода к морю. Для «внешних игроков» его расположение являлось привлекательным с точки зрения перспектив контроля территории полуострова в условиях геополитического противостояния «изнутри» [8, с. 179].

Характеризуя геополитическую составляющую, западные аналитики отмечали: «Лаос, граничащий с Северным Вьетнамом, Китаем и Таиландом, является узником своего географического положения, и поэтому был быстро втянут в холодную войну» [1, л. 13]. И хотя долгое время Лаос характеризовался как «маленькое эксцентричное королевство с 2-миллионным населением и 3-мя враждующими принцами», в котором «не место для конфронтации великих держав», последующие события опровергли такую оценку [1, л. 14]. Что касается идеи государственного национализма, в Лаосе они нашли воплощение в политике национального освобождения, которую олицетворял собой принц Суфанувонг. В августе 1950 г. левые силы Лаоса, выступающие за национальное освобождение, объединились во Фронт освобождения Лаоса (Нео Лао Итсала) и даже успешно начали осуществлять свою программу при поддержке коммунистов Вьетнама и Камбоджи.

В октябре 1953 г. в Париже был подписан Договор с Францией о дружбе и «ассоциации», где претензии страны на самостоятельность не были удовлетворены, однако опыт сотрудничества с соседними государствами не был забыт.

И, наконец, третий «внутренний» участник – Камбоджа. Являясь в экономическом отношении наиболее благополучной страной, она, как и другие государства Французского Индокитая, испытывала на себе влияние различных моделей развития [2]. Это проявлялось в наличии противоборствующих сил, которые переплелись в ходе политического противостояния. В Камбодже довольно активно проявляла себя про-французская группировка в лице королевской власти и антифранцузская, возглавляемая коммунистами (Кхмер Иссарак). Они сражались и с Францией, и с королевски-

ми войсками. Геополитические представления обеих сводились к необходимости получения независимости.

До 1949 г. французское руководство пыталось решить проблему с сопротивлением, но, поняв тщетность своих действий, признало «независимость» Камбоджи в рамках Французского союза, тем самым несколько уменьшив напряжение в регионе [14, с. 183]. До 1950 г. ситуация оставалась без изменений. Затем был создан Национальный фронт Камбоджи, выступающий против королевского правительства, сотрудничавшего с метрополией. К 1953 г. прокоммунистические силы уже контролировали третью часть Камбоджи. Это позволило Н. Сиануку использовать ситуацию для давления на Францию, поскольку последняя требовала организовать военную операцию против коммунистов. В обмен на это Н. Сианук требовал полную независимость от Франции. Летом 1953 г. усилия камбоджийского короля обрели реальное воплощение в выводе французских войск из столицы и прекращении деятельности колониальной администрации. Н. Сианук организовал борьбу с прокоммунистическими силами, однако добиться реальных результатов смог не сразу [2, с. 30–35].

В целом, геополитические устремления всех стран Индокитая заключались в обретении свободы и независимости. Что касается Вьетнама, то коммунистические силы строили далеко идущие планы по превращению государства в лидера региона по примеру Советского Союза и коммунистического Китая. Камбоджа, как в лице королевской власти, так и в рамках коммунистического движения тоже планировала лидировать: только если королевская власть предполагала это осуществлять за счёт возможностей европейских партнёров, коммунисты рассчитывали на поддержку стран социалистического лагеря. Лаос не претендовал на роль лидера и довольствовался экономической поддержкой бывшей метрополии.

Все эти геополитические построения формировались в сложных условиях военного противостояния. Первая Индокитайская война, как колониальная война Франции против стран Индокитая, явилась не только крупным локальным конфликтом в Азии после победы союзных держав над Японией, но полем национально-освободительного и коммунистического движения [12].

Она, как показали дальнейшие события, стала определяющей в судьбах многих народов: начавшийся процесс интернационализации послужил дополнительной иллюстрацией процесса формирования геополитического и идеологического противостояния великих держав.

Выводы

Индокитай в период Первой индокитайской войны (1946–1954) не входил в сферу непосредственных интересов США и СССР. Тем не менее, обе сверхдержавы были заинтересованы в расширении собственного геополитического влияния в Юго-Восточной Азии. СССР проводил свою политику в Индокитае опосредованно, через руководство КНР, оказывая тем самым ему доверие в рамках социалистического лагеря, а США предпочли осуществлять прямую военную помощь Франции.

Великобритания, в силу различных обстоятельств, также не проявляла активность. Британская политика была нацелена на сохранение собственного колониального пространства в ЮВА через создание союза азиатских государств, противодействующего национально-освободительному движению. Она не хотела дальнейшего проникновения в регион США, но их поддержка давала уверенность в сохранении собственного влияния.

Таиланд планировал включить в свои территории две камбоджийские провинции, тем самым усиливая позиции в регионе.

Геополитические устремления Вьетнама, Камбоджи и Лаоса заключались в обретении свободы и политической независимости. Если Вьетнам и Камбоджа хотели лидировать в регионе, Лаосу достаточно было заручиться экономической поддержкой метрополии.

В целом, Первая индокитайская война, являвшаяся попыткой геополитического передела Азии, не имела перспектив военной победы ни для одной из противоборствовавших сторон. Женевское совещание 1954 г. по мирному урегулированию в Индокитае на время притормозило активную фазу процесса, но формирование различных моделей геополитических конструкций продолжилось.

Библиографический список

1. Архив внешней политики Российской Федерации. (АВП РФ). Ф. 570. Оп. №16. Пор. №3. П.19.
2. Бектимирова Н.Н., Селиванов И.Н. Королевство Камбоджа: политическая история (1953-2002). М.: Гуманитарий. 2002. 349 с.
3. Ионесян С.И. Лаос: социально-экономическое развитие (конец XIX – 60-е годы XX века) М.:АН СССР. Ин-т востоковедения, 1972. 184 с.
4. Капица М.С. На разных параллелях. Записки дипломата. М.: Кн. и бизнес, 1996. 478 с.
5. Киссинджер Г. Дипломатия. М.: Науч.-изд. центр «Ладомир», 1997. 847 с.
6. 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. Электронный журнал. №2 (4). 2007. Режим доступа: <http://scientific-notes.ru/magazine/archive/number/4>
7. Конорева И.А. Из истории «холодной войны»: Идеологическое противостояние США и СССР по проблемам Индокитая в 1954-1975 гг. Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2004. 215 с.
8. Конорева И.А. Лаосская проблема в международных отношениях 1950-1960-х гг. // Регелевский сборник: материалы Вторых Регелевских чтений 18-19 ноября 2013 г./ Под ред. С.В. Кретинина. Воронеж: издательство «Истоки», 2014. С. 177–186.
9. Конорева И.А. Страны Индокитая в контексте геополитических реалий периода «холодной войны»// Чичеринские чтения. Международные отношения в XIX – XX вв.: проблемы трансформации мирового порядка. Материалы межрегиональной научной конференции 25-26 ноября 2004 г. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2005. С. 210–213.
10. Конорева И.А. СССР и дипломатическое признание Демократической Республики Вьетнам в январе 1950 г.// Вопросы истории. 2008. №2. С. 84–89.

11. *Конорева И.А., Селиванов И.Н.* Документальная история советско-вьетнамских отношений: 1945-1955. Курск: Курск. гос. ун-т, 2016. 270 с.
12. *Конорева И.А.* Индокитайский конфликт 1946–1954 гг.: поиски выхода из кризиса// Учёные записки Орловского государственного университета. №3 (96). 2022. С. 35–42.
13. *Михеев Ю.Я.* Индокитай: путь к миру. М.: Междунар. отношения, 1977. 296 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. *Фулбрайт Дж.У.* Самонадеянность силы. М.: Междунар. отношения, 1967. 256 с.
16. *Хо Ши Мин.* Избранные статьи и речи. М.: Госполитиздат, 1959. 815 с.
17. *Foreign Relations of United States.* 1950. V.1. Wash., 1977. Pp. 237–238.

References

1. Archive of foreign policy of the Russian Federation. (WUA RF). F. 570. Op. No. 16. Por. No. 3. Pp. 19.
 2. *Bektimirova N.N., Selivanov I.N.* The Kingdom of Cambodia: a political history (1953–2002). M.: Humanitarian. 2002. 349 p.
 3. *Ionesyan S.I.* Laos: socio-economic development (late XIX – 60s of the XX century) M.: USSR Academy of Sciences. Institute of Oriental Studies, 1972. 184 p.
 4. *Kapitsa M.S.* On different parallels. Notes of a diplomat. M.: Book. and business, 1996. 478 p.
 5. *Kissinger G.* Diplomacy. M.: Scientific-ed. Center “Ladimir”, 1997. 847 p.
 6. *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. Electronic journal. No. 2 (4). 2007. Access mode: <http://scientific-notes.ru/magazine/archive/number/4>
 7. *Konoreva I.A.* From the history of the Cold War: Ideological confrontation between the USA and the USSR on the problems of Indochina in 1954-1975. Kursk: Kursk State Publishing House. Univ., 2004. 215 p.
 8. *Konoreva I.A.* The Laotian problem in international relations of the 1950-1960s. // Regel collection: materials of the Second Regel Readings November 18–19, 2013 / Ed. S.V. Kretinina. Voronezh: Publishing House “Istoki”, 2014. Pp. 177–186.
 9. *Konoreva I.A.* The countries of Indochina in the context of the geopolitical realities of the Cold War period // Chicherin Readings. International relations in the 19th – 20th centuries: problems of transformation of the world order. Proceedings of the interregional scientific conference November 25–26, 2004 Tambov: TSU Publishing House. G.R. Derzhavina, 2005. Pp. 210–213.
 10. *Konoreva I.A.* USSR and diplomatic recognition of the Democratic Republic of Vietnam in January 1950 // Questions of history. 2008. No. 2. Pp. 84–89.
 11. *Konoreva I.A., Selivanov I.N.* Documentary history of Soviet-Vietnamese relations: 1945–1955. Kursk: Kursk. state univ., 2016. 270 p.
 12. *Konoreva I.A.* The Indochina conflict of 1946-1954: the search for a way out of the crisis // Scientific notes of the Oryol State University. No. 3 (96). 2022. Pp. 35–42.
 13. *Mikheev Yu.Ya.* Indochina: the path to peace. M.: International. relations, 1977. 296 p.
 14. *Selivanov I.N., Konoreva I.A.* International relations in Indochina: geopolitics, diplomacy, legal problems (1939–1954). Kursk: Kursk. state univ., 2008. 368 p.
 15. *Fulbright J.W.* Conceit of strength. M.: International. relations, 1967. 256 p.
 16. *Ho Chi Minh.* Selected articles and speeches. M.: Gospolitizdat, 1959. 815 p.
 17. *Foreign Relations of the United States.* 1950. V.1. Wash., 1977. Pp. 237–238.
-
-

МИНАКОВ СЕРГЕЙ ТИМОФЕЕВИЧ

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

MINAKOV SERGEY TIMOFEEVICH

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

ОФИЦЕРЫ Л-ГВ. СЕМЕНОВСКОГО ПОЛКА 2 АВГУСТА 1914 г.

L-GW OFFICERS. SEMENOVSKY REGIMENT AUGUST 2, 1914

На историческом материале л-гв. Семеновского полка рассматривается вопрос о степени готовности российской армии к началу Первой мировой войны. Исследуется численный и персональный состав офицерского корпуса л-гв. Семеновского полка ко времени его отъезда на фронт 2 августа 1914 г. На материале различного рода источников идентифицируются личности офицеров-семеновцев, отправившихся на театр военных действий с первым полковым эшелоном, обращается внимание на неуккомплектованность полка офицерским составом, на некоторые причины этой неуккомплектованности.

Ключевые слова: Российская императорская гвардия, Семеновский полк, Первая мировая война, офицерский состав.

Based on the historical material of l-gw. The issue of the degree of readiness of the Russian army for the outbreak of the First World War is being considered by the Semenovskiy Regiment. The numerical and personal composition of the l-gv officer corps is being investigated. The Semenovskiy regiment by the time of his departure to the front on August 2, 1914 Based on the material of various sources, the identities of the Semenov officers who went to the theater of military operations with the first regimental echelon are identified, attention is drawn to the understaffing of the regiment with officers, to some reasons for this understaffing.

Keywords: Russian Imperial Guard, Semenovskiy Regiment, World War I, officers.

Введение

Актуальность настоящего исследования обусловлена практической целесообразностью изучения опыта прошлого в установлении значимости профессиональной и боевой подготовленности войск, прежде всего их командного состава, офицерского корпуса к началу войны. Исследование этой проблемы на опыте прошлого, бесспорно, актуально для нашего времени и особенности

Основная цель статьи заключается в выяснении персонального состава офицеров л-гв. Семеновского полка и их личных качеств, в том числе профессиональной подготовки к их отъезду на фронт Первой мировой войны 2 августа 1914 г., что и является основными задачами, решение которых обеспечит достижение поставленной цели. Исследование этого вопроса тем более значимо, что л-гв. Семеновский полк являлся одним из старейших полков русской армии, вместе с л-гв. Преображенским (сформированными в 1687–1690 гг.), составлявшим 1-ю, так называемую «Петровскую бригаду» 1-й гвардейской пехотной дивизии, «старую гвардию» (официально утвержденную в этом статусе в 1700 г.). Таким образом, изучение указанного выше аспекта степени готовности л-гв. Семеновского полка, как одного из элитных полков российской императорской армии, к началу участия России в Первой мировой войне красноречиво представляет общий объект исследования – русскую армию к августу 1914 г.

Научная новизна данной статьи выражается в пол-

ной не изученности поставленного вопроса, который, таким образом, впервые становится предметом научно-аналитического рассмотрения. Таким образом, историография этого вопроса практически отсутствует.

При научно разработке материала статьи и ее написания использовались сравнительно-статистический, историко-биографический, военно-антропологический и визуально-сравнительный методы исследования.

Изложение основного материала

Приступая к рассмотрению и изложению основного материала, начну с того, что последний предвоенный список офицеров л-гв. Семеновского полка датируется 16 января 1914 г., а их списочный состав на начало участия России в Первой мировой войне, ко времени отправки полка на фронт 2 августа 1914 г. не составлялся. В официальных документах л-гв. Семеновского полка имеются лишь данные о численности его офицерского состава к 16 января 1914 г. [1] При штатной численности 78 офицеров, списочный состав «наличных» офицеров численностью в 78 офицеров, включал 1 генерал-майора (по штату 1 генерал-майор), 7 полковников (по штату – 5) и 69 обер-офицеров (от подпоручиков до капитанов включительно; по штату – 72) [2, л. 10об].

Характеризуя персональный состав офицерского корпуса л-гв. Семеновского полка накануне Первой мировой войны, к июлю 1914 г., следует отметить, что в наличном составе полка, вследствие фактического отсутствия «на лицо» части офицеров, значившихся в пол-

ковом списке на 16 января 1914 г. (слушатели Академии Генерального штаба, прикомандированные к другим воинским частям и учреждениям, находившиеся в запасе и в отставке) оставалось всего 55 офицеров [1], в том числе: генералов – 1, штаб-офицеров (полковников) – 7, обер-офицеров – 47. Иными словами, чуть более 70% от штатной численности.

Согласно официальным сведениям, л-гв. Семеновский полк отправился на фронт из Петрограда 2 августа 1914 г. [3, с. 368]. Первым эшелоном отправился штаб полка во главе с генерал-майором И.С. фон Эттером, а весь полк отбыл в тот же день в 5 часов вечера [4, с. 1]. В составе полка (вместе с полковым штабом), «в строю», «на лицо», было всего 63 офицера [3, с. 368]. В указанное число не входили полковник Б.С. Пронин, который, согласно Списку по старшинству от 1 января 1916 г., в боях 1914–1915 г. не был [5, л. 19], поручики М.В. Нагорнов, А.Н. Кавелин, В.А. Пенхержевский 1-й и подпоручик Н.П. Баженов, поскольку они отсутствуют в списке офицеров полка (реконструированном полковником А.А. Зайцовым) на 20 августа 1914 г. к началу боевых действий полка [6, с. 9–11]. Таким образом, в составе полка на 2 августа 1914 г., ко времени отъезда полка на фронт, «на лицо», фактически, было 50 офицеров, включая 1 генерал-майора, 6 полковников и 42 обер-офицеров, из бывших в списке на 16 января 1914 г.

Согласно воспоминаниям некоторых офицеров-семеновцев, ко 2 августа в полк возвратились из отставки и отправились в указанный день на фронт: капитан князь Ф.Н. Касаткин-Ростовский [7, л. 3335–3336], поручик А.В. Иванов-Дивов 2-й [4, с. 4–9], полковники М.С. Вешняков [4, с. 1], А.С. Зыков, С.И. Назимов 1-й, капитаны А.В. Андреев, П.Н. Брок, штабс-капитаны П.Н. Азанчевский-Азанчеев, И.С. Михно [3, с. 369, 436, 437], подпоручики А.В. фон дер Лауниц [4, с. 1], Н.Н. Толстой 1-й, И.Н. Толстой 2-й [8, с. 146]. Хотя поручик Иванов-Дивов 2-й, согласно собственным воспоминаниям, вернувшийся из отставки в полк 2 августа и назначенный в 7-ю роту (в которой служил до отставки), не упоминает командира роты капитана П.Н. Брока, однако, по умолчанию и собственному свидетельству был назначен в роту младшим офицером и командиром 1-го взвода, можно полагать, что ко 2 августа командир 7-й роты капитан Брок также был «на лицо» [4, с. 1–2].

Следует отметить, что ко времени отъезда на фронт в войска были направлены молодые подпоручики, выпущенные из военных училищ 12 июля 1914 г., почти на месяц раньше положенного срока. В л-гв. Семеновский полк были выпущены 7 подпоручиков: из Пажеского корпуса барон фон Витте Владимир Павлович (1893–1914), Моллериус Георгий Иванович (1895–после 1954), Рьльке Генрих Генрихович (1893–1923); из Павловского военного училища Лемтюжников Лев Сергеевич (1893–1914), Спешнев Борис Анатольевич (1895–1953), фон Эссен Георгий Карлович (1892–1915); из Александровского военного училища Тухачевский Михаил Николаевич (1893–1937) [5, л. 41].

По свидетельству сестер, М.Н. Тухачевский уехал в полк сразу же после выпуска из Александровского училища [9, с. 14]. Правда, Л.В. Никулин утверждает (без ссылки на источник информации), что Тухачевский сначала отправился в Петроград, в запасной батальон Семеновского полка, а из Петрограда – на фронт. «Он

догнал свой полк в походе» [10, с. 30]. Автор предвзят свое утверждение (как бы мотивируя действия Тухачевского) тем, что мать подпоручика потеряла «в одном году (т.е. 1914-м) мужа и любимую дочь» [10, с. 30]. Некоторые биографы, вслед за Никулиным повторяют за ним, утверждая, что подпоручик Тухачевский не успел к сроку, т.е. ко 2 августа 1914 г., и догонял свой полк уже на марше [12, с. 25; 12, с. 35]. Однако, известно, что сестра подпоручика умерла до объявления войны, а его отец – в октябре 1914 г. Известно также, что Тухачевскому, в связи с этим событием был предоставлен кратковременный отпуск (на несколько дней) в начале ноября 1914 г. [10, с. 14; 14, С. 90] Тухачевскому, весьма строгому, даже чрезвычайно жесткому в вопросах воинской дисциплины еще с юнкерских времен [13, с. 88–89], совершенно не свойственно было любое ее нарушение. К тому же, согласно свидетельству капитана (позже – полковника) л-гв. Семеновского полка князю Ф.Н. Касаткину-Ростовскому, подпоручик Тухачевский находился в одном с ним эшелоне, отправлявшемся на фронт 2 августа 1914 г.



М.Н. Тухачевский



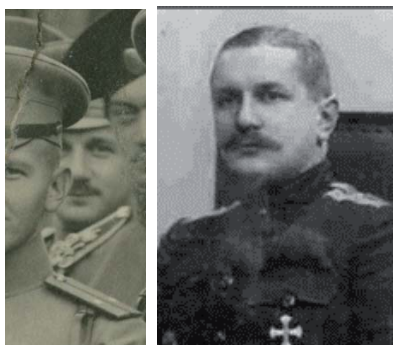
Ф.Н. Касаткин-Ростовский

«Первая моя встреча с Тухачевским, – вспоминал князь, – была в вагоне воинского эшелона, который вез нас на войну. Среди молодых офицеров, еще незнакомых мне, как вернувшемуся из отставки в полк, помню, я увидел совсем юного безусого офицера, совсем мальчика (ему тогда было всего 19 лет)» [7, л. 3335]. Сам Касаткин-Ростовский, с объявлением войны вышедший из отставки, находился в составе полка, как тогда отмечалось в официальных полковых документах, «на лицо», ко 2 августа 1914 г. Это подтверждается и его присутствием на групповой фотографии офицеров-семеновцев перед отправкой на фронт вместе командиром полка генерал-майором И.С. фон-Эттером 2 августа 1914 г. [14]

Тухачевский, прибывший из Москвы в Петроград (скорее всего, не ранее 15–16 июля), был назначен в 7-ю роту [6, с. 11] на вакантную должность младшего офицера роты, командира 3 взвода и 2-й полуроты (в составе 3-го и 4-го взводов) [4, с. 3,4], поскольку поручик А.В. Иванов-Дивов 2-й, вернувшийся из запаса, прибыл в Петроград 2 августа и в тот же день тоже назначен в 7-ю роту младшим офицером [4, с. 1], но, как старший по чину, и командиром 1-го взвода и 1-й полуроты (в составе 1-го и 2-го взводов). Согласно официальным полковым документам, Иванов-Дивов 2-й до ухода в запас (в 1913 г.) служил младшим офицером во 2-й роте. Однако

сам он утверждает, что о отставки служил в 7-й роте [4, с. 1]. Назначение указанных двух офицеров в 7-ю роту, очевидно, объясняется тем, что обе должности в 7-й роте были вакантными после нового назначения прежде занимавших должности младших офицеров этой роты подпоручиков С.М. Казакова и А.В. фон Фольборта. Казаков был переведен на появившуюся в связи с началом войны, должность «начальника обоза 1-го разряда» [6, с. 10], а фон Фольборт был переведен на должность младшего офицера команды связи в составе штаба полка. Получалось, что в 7-й роте к концу июля оставался лишь ее командир капитан П.Н. Брок. Поэтому поручик Иванов-Дивов 2-й и подпоручик Тухачевский и были назначены в 7-ю роту. Перевод же Казакова и А.В. фон Фольборта на указанные должности в штате полкового штаба, отправившегося в полном составе на фронт в первую очередь, косвенно указывает на то, что они также находились в состав б3-х, что прямо подтверждается наличием фон Фольборта 1-го на коллективной фотографии офицеров-семеновцев, сделанной 2 августа перед отъездом на фронт (подробнее см. ниже). Эта фотография также является своеобразным источником по исследуемому вопросу [14].

На этой фотографии были идентифицированы (судя по контексту идентификации, офицером 3-й роты полка (который появился в полку, судя по контексту его комментариев, не ранее декабря 1915 г.) много лет спустя), следующие (перечисляются только офицеры): Слева направо: штабс-капитан С.И. Соллогуб, сын генерал-майора И.С. фон Эттера, сам командир полка генерал-майор И.С. фон-Эттер, поручик Э.Р. Унгерн-фон-Штернберг (1886-1924), полковник С.И. Назимов, подпоручик В.Г. Бойе-ав-Геннес; подпоручик Н.Т. Шишков 1-й (на самом деле подпоручик В.П. фон Витте); капитан князь Ф.Н. Касаткин-Ростовский; полковник М.А. Цвезинский; подпоручик Т.Т. Шишков 2-й (на самом деле, А.А. Пенхержевский); подпоручик С.К. Лобачевский; прапорщик И.С. Хвостов, поручик А.А. Подчертков; подпоручик А.А. Зайцов 1-й, штабс-капитан Н.К. фон-Эссен; капитан А.А. Рихтер; поручик П.А. Купрянов; подпоручик П.Н. Баженов; поручик Г.А. Бремер 1-й, подпоручик А.В. фон дер Лауниц, поручик Г.В. Азанчевский. Всего, таким образом, 20 офицеров полка. В их числе отмечен также прапорщик запаса И.С. Хвостов. Хотя прапорщики запаса (всего 11) пополнили полк, скорее всего, во время пребывания полка в Бабицах (Польша), с 6 по 15 августа), имеющаяся для сравнения другая фотография И.С. Хвостова позволяет не сомневаться в том, что на коллективном снимке запечатлен именно он.



И.С. Хвостов

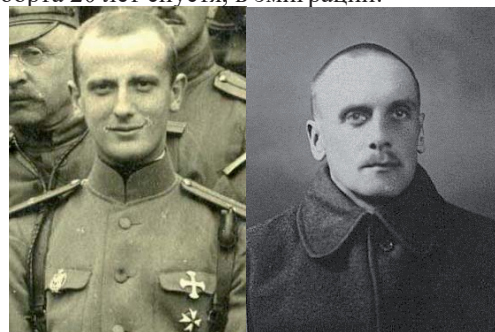
Однако офицер-семеновец, который идентифицировал полковых офицеров на указанной фотографии, допустил ряд ошибок при их идентификации.

В частности, подпоручики братья Шишковы, согласно официальным полковым документам, были выпущены из военного училища лишь в декабре 1915 г. [5, л. 29] и потому не могли отправиться на фронт в составе полка 2 августа 1914 г. и присутствовать на фотографии в офицерских мундирах. При сравнении фотографий можно с полным основанием считать, что офицер, идентифицированный как Т.Т. Шишков, на самом деле это подпоручик А.А. Пенхержевский-2. Достаточно сравнить с другой фотографией этого офицера.



А.А. Пенхержевский 2-й

Кроме того, ошибочна идентификация офицера с коротко остриженной головой с фуражкой в руках как подпоручика Баженова. В списке Зайцова нет подпоручика Н.П. Баженова, который указан на полковой коллективной фотографии 2 августа 1914 г. Согласно официальным полковым документам от 15 ноября 1914 г., Баженов был эвакуирован с фронта по болезни, следовательно, он находился в составе полка в ноябре 1914 г. [2, л. 30]. При этом в официальных полковых документах указывается, что он принимал участие в боевых действиях до 15 ноября. Следует заметить, что полковник Зайцов, обращавшийся к Баженову как офицеру 2-й роты и непосредственному участнику боевых действий, не ссылается на свидетельства последнего при описании боев до ноября 1914 г., в которых как раз принимал активное участие 1-й батальон и входившая в его состав 2-я рота. Надо полагать, что Баженов в этих боях участия не принимал. Таким образом, отсутствие Баженова в списке 20 августа вполне обосновано. Скорее всего, офицер, идентифицированный как подпоручик Баженов, это подпоручик А.В. фон Фольборт. Для сравнения представляю фотографию А.В. фон Фольборта 20 лет спустя, в эмиграции:



А.В. фон-Фольборт

Предложенная идентификация подкрепляется наличием на правой стороне груди указанного офицера знака

об окончания Главного немецкого училища Св. Петра в Санкт-Петербурге[15] в 1902 г.



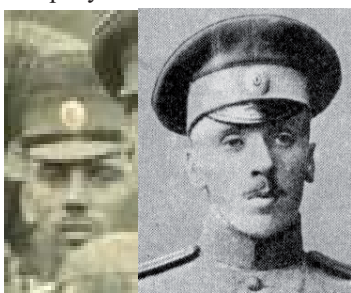
При внимательном рассмотрении указанного знака на нижней его части просматриваются перекрещенные «ключи Святого Апостола Петра», помещенные на этом знаке. Лишь подпоручик А.В. фон Фольборт получил среднее образование в указанном училище, а потом, в 1912 г. сдал экзамен на офицерский чин при Павловском военном училище [1, л. 41], о чем свидетельствует знак этого училища, расположенный у этого офицера на левой стороне груди, ниже полкового знака л-гв. Семеновского полка.



На коллективной фотографии офицеров-семеновцев перед отъездом на фронт 2 августа 1914 г. как подпоручик Н.Т. Шишков 1-й идентифицирован офицер, лицо которого видно за капитаном князем Ф.Н. Касаткиным-Ростовским:



Однако, как отмечалось выше, эта идентификация ошибочна. Этот офицер, скорее всего, выпущенный досрочно из Пажеского корпуса 12 июля 1914 г. – подпоручик В.П. Витте (1893–1914), назначенный младшим офицером в 9-ю роту.



Назначение подпоручика барона Витте младшим

офицером именно в 9-ю роту объясняется тем, что ситуация с офицерским составом в 9-й роте ко времени отъезда полка на фронт была чрезвычайно сложной. Командир 9-й роты, указанный в списке офицеров-семеновцев на 16 января 1914 г., штабс-капитан Л.В. Дренякин 18 июля 1914 г. был назначен начальником хозяйственной части запасного батальона л-гв. Семеновского полка [5, л. 27]. На его место был назначен произведенный в штабс-капитаны П.Н. Азанчевский-Азанчеев (см. Список Зайцова). Младшим офицером 9-й роты оставался поручик М.В. Нагорнов, значившийся в указанной должности и 16 января 1914 г. Однако в списке Зайцова на 20 августа фамилия Нагорнова отсутствует. На 16 января 1914 г. младшим офицером 9-й роты значится подпоручик Н.К. Лялин. Однако он был переведен на должность адъютанта 3-го батальона. Таким образом, в 9-й роте к августу 1914 г. не было ни одного младшего офицера. Сложившимися обстоятельствами, очевидно, и было обусловлено назначение в эту роту одного из подпоручика барона Витте. Таким образом, на основании выше приведенных сведений из различных источников можно с абсолютной уверенностью перечислить часть офицеров-семеновцев, отправившихся на фронт 2 августа 1914 г.:

1. Фон Эггер И.С., генерал-майор, командир полка.
2. Азанчевский-Азанчеев П.Н., штабс-капитан, командир 9-й роты (.
3. Азанчевский Г.В., поручик, младший офицер 14-й роты.
4. Андреев А.В., капитан, командир 10-й роты.
5. Бойе-ав-Геннес В.Г., подпоручик, младший офицер 10-й роты.
6. Бремер Г.А., поручик, младший офицер пулеметной команды.
7. Брок П.Н., капитан, командир 7-й роты.
8. Вешняков М.С., полковник, командир 2-го батальона.
9. Витте В.П., барон, подпоручик («12 июля 1914 г.»), младший офицер 9-й роты.
10. Зайцов 1-й, поручик (из Академии Генштаба), младший офицер 3-й роты.
11. Зыков А.С., полковник, командир 3-го батальона.
12. Иванов-Дивов 2-й А.В., поручик, младший офицер 7-й роты.
13. Касаткин-Ростовский Ф.Н., князь, капитан, младший штаб-офицер 4-го батальона.
14. Коновалов 1-й Д.П., подпоручик, младший офицер 13-й роты.
15. Купрянов П.А., подпоручик, младший офицер 4-й роты.
16. Фон дер Лауниц А.В., подпоручик, младший офицер 2-й роты.
17. Лобачевский С.К., подпоручик, младший офицер 4-й роты.
18. Михно И.С., штабс-капитан, начальник команды конных разведчиков.
19. Назимов С.И., полковник, младший штаб-офицер 2-го батальона.
20. Пенхержевский 2-й А.А., подпоручик.
21. Подчертков А.А., поручик (из Академии Генштаба), помощник адъютанта полка.
22. Рихтер А.А., капитан, командир 15-й роты.
23. Соллогуб С.И., штабс-капитан, адъютант полка.

24. Толстой 1-й Н.Н., подпоручик, младший офицер 2-й роты.

25. Толстой 2-й И.Н., подпоручик, младший офицер 6-й роты.

26. Тухачевский М.Н., подпоручик («12 июля 1914 г.»), младший офицер 7-й роты.

27. Унгерн фон Штернберг Э.Р., поручик, начальник команды связи.

28. Фон Фольборт А.В., подпоручик, младший офицер команды связи.

29. Хвостов И.С., прапорщик (из запаса), младший офицер 3-й роты.

30. Цвезинский М.А., полковник, командир 4-го батальона.

31. Фон Эссен Н.К., штабс-капитан, командующий 3-й ротой.

Как отмечалось выше, списочного персонального состава офицеров на начало Первой мировой войны в документах л-гв. Семеновского полка нет. Персональный состав полковых офицеров на 20 августа (на начало боевых действий полка – бой под Владиславовым) был реконструирован полковником (семеновским офицером, в августе 1914 г. поручиком) А.А. Зайцовым.



А.А. Зайцов 1-й

Реконструированный им персональный список офицеров л-гв. Семеновского полка включает 78 человек, начиная с призванных из запаса прапорщиков и оставшихся кадровых офицеров-семеновцев, до командира полка генерал-майора И.С. фон Эттера включительно. При составлении этого списка Зайцов обращался за сведениями, касающимися отдельных подразделений полка (рот, батальонов), в том числе об офицерах в составе подразделений, к своим однополчанам, оказавшимся в эмиграции: генерал-майору В.С. фон Миниху (14-я рота), капитану Н.П. Баженову (2-я рота), капитану С.П. Дирину (12 рота), своему брату полковнику В.А. Зайцову 2-й (1-я рота), полковнику Леонтьеву (2-я рота), полковнику Н.К. фон Эссену 1-му (3-я рота), к записям в полевой книжке полковника А.В. Попова (1-я рота). Таким образом, можно полагать, что в распоряжении Зайцова были точные сведения о персональном составе офицеров 1-й, 2-й, 3-й, 12-й и 14-й рот. Однако он не мог получить столь же точные сведения об офицерах 6-й, 7-й, 8-й, 9-й, 11-й, 12-й, 15-й и 16-й рот. Если рассматривать и анализировать список офицеров, составленный Зайцовым, то ситуация объясняется тем, что все офицеры 4-й роты погибли в 1914–1915 гг. (подпоручик Лобачевский – в 1920-м); командир 5-й роты штабс-капитан (позже полковник) Н.Н. Тавилдаров умер (или был расстрелян) в СССР в 1928 г.), прапорщик Чистяков погиб в 1915-м; все офицеры 6-й роты, включая командира, капитана Ф.А. Веселаго погибли в 1914–1915 гг.,

а прапорщик (позже капитан) А.А. Типольт остался в Советской России-СССР; все офицеры 7-й роты (за исключением поручика, позже капитана, А.В. Иванова-Дивова 2-го, уехавшего в США) остались в Советской России-СССР; все офицеры 8-й роты погибли или умерли в 1914–1920 гг., прапорщик Н.В. фон Фольборт остался в Советской России-СССР; командир 9-й роты Азанчевский-Азанчев остался в Советской России-СССР), остальные погибли в 1914–1916 гг. Таким образом, сведения об офицерском составе перечисленных рот в списке, составленном Зайцовым, могут содержать неточности.

Сразу же отмечу, что почти все прапорщики запаса, указанные в списке Зайцова (всего 11, не считая И.С. Хвостова), влились в полк «на походе», точнее в период пребывания полка в Польше, в Бабицах, с 6 по 15 августа [6, с. 6], и позже Таким образом, за вычетом 11 прапорщиков, подпоручиков запаса Б.В. Энгельгардта, А.А. Якимовича 2-го, штабс-капитана запаса А.А. Фадеева и полковника Б.С. Пронина, из 78 офицеров, указанных Зайцовым на 20 августа, в полку к этому числу, таким образом, оставалось 63 офицера. Следует, однако, уточнить, что в списке Зайцова отсутствует полковник Назимов 1-й, который отправился вместе с полком на фронт 2 августа 1914 г. Об этом свидетельствует капитан-семеновец Ю.В. Макаров [3, с. 151] и присутствие Назимова на коллективной фотографии 2 августа. Отсутствие же Назимова в списке Зайцова, видимо, объясняется тем, что к 20 августа его уже не было в полку. Выяснение вопроса, кто из списка 63 (а вместе с Назимовым – из 64) офицеров-семеновцев (до включения в него офицеров запаса, в том числе 11 прапорщиков), составленного Зайцовым (на 20 августа) отсутствовал на 2 августа, полагаю целесообразным начать с 6-й роты. Именно со списком офицеров-семеновцев 6-й роты возникает некоторая неясность.

Прежде всего, возникают сомнения в вопросе о командире 6-й роты в августе 1914 г. Зайцов в своем списке таковым на 20 августа называет капитана Ф.А. Веселаго, возвратившегося в полк, прервав свое обучение в Академии Генерального штаба. На 16 января 1914 г. командиром роты были капитан А.А. Свечников, которого Зайцов на 20 августа указывает младшим штаб-офицером 2-го батальона [1, л. 24]. Эту должность на 16 января 1914 г. занимал полковник С.И. Назимов 1-й [1, л. 22 об]. Капитан Ю.В. Макаров в своих воспоминаниях свидетельствует о том, что Назимов 2 августа 1914 г. отправился на фронт вместе с полком. Это подтверждается его присутствием в полной фронтовой готовности на коллективной фотографии офицеров полка перед отъездом на фронт. Единственное должностное качество Назимова в полку – это младший штаб-офицер 2-го батальона. Согласно официальным полковым документам, на новой своей должности командира этапного батальона гвардейского корпуса он состоял с 17 ноября 1914 г. [5, л. 22] Однако в списке офицерам л-гв. Семеновского полка от 1 января 1916 г. значится, что он не был в сражениях 1914–1915 гг. [5, л. 22] В первом бою полка у фольварка Анусин 20 августа 1914 г. младшим офицером 2-го батальона уже значится капитан А.А. Свечников, а командиром 6-й роты, таким образом, был уже капитан Веселаго [6, с. 12]. Следовательно, к указанной дате полковника Назимова в составе полка

уже не было. Приведенные сведения позволяют считать, что 2 августа 1914 г. капитан Веселаго еще не был в составе полка и присоединился к нему, видимо, во время «стояния» полка в Бабице с 6 по 15 августа. Таким образом, число офицеров-семеновцев, отправившихся на фронт 2 августа 1914 г. сокращается до 63.

Согласно списку офицеров полка на 16 января 1914 г., младшими офицерами 6-й роты были – поручик В.А. Пенхержевский 1-й, подпоручики И.Н. Толстой 2-й, Д.В. Комаров [1, л. 33, 41, 41об]. Однако, официальные полковые документы и другие достоверные источники свидетельствуют о том, что Пенхержевский 1-й прибыл на фронт только в ноябре 1914 г. [6, с. 103], а Комаров оставался в составе 6-й роты, хотя Зайцов ошибочно указывает его в составе 7-й роты [6, с. 11]. Подпоручик О.А. Тигерстедт 16 января 1914 г. числился в 13-й роте [1, л. 38], однако к августу 1914 г. был переведен в 6-ю роту, что подтверждает и поручик Иванов-Дивов 2-й [4, с. 4]. Этот перевод был обусловлен тем, что подпоручик Толстой 2-й был переведен на должность адъютанта 2-го батальона, и в роте оставался лишь один младший офицер подпоручик Комаров. Однако 25 августа 1914 г. Тигерстедт был смертельно ранен в бою у Уршулина, и в роте снова остался лишь один младший офицер. Однако Зайцов указывает в составе 6-й роты и подпоручика «12 июля» Г.К. фон Эссена 2-го [6, с. 11]. Сведения о том, что подпоручик фон Эссен 2-й к 20 августа находился в составе 6-й роты мог подтвердить его старший брат командир 3-й роты штабс-капитан фон Эссен 1-й, но он, пожалуй, не мог точно назвать номер роты, в которую он был определен. При этом примечательно то, что подпоручик фон Эссен 2-й не отмечен как участник боя под Ломжей 19-20 февраля 1915 г., где погибли почти полностью 6-я рота вместе с ее командиром капитаном Веселаго (подпоручик Комаров был ранен незадолго до этого), и 7-я рота, а ее командующий подпоручик Тухачевский попал в плен. При этом из офицеров 6-й роты остался в живых прапорщик Типольт потому, что его взвод оставался в резерве [16, с. 20]. Подпоручик фон Эссен 2-й среди офицеров 6-й роты не был отмечен ни в бою под Кжешувом 2 сентября 1914 г. Среди офицеров 6-й роты в свидетельстве полковника (генерал-майора) Г.Г. фон Тимрота о бое под Кжешувом упомянуты лишь два офицера роты – Веселаго и Комаров [17]. Известно, что Г.К. фон Эссен 2-й пропал без вести 28 июля 1915 г. в бою у д. Петроков[5, л. 29]. Следовательно, фон Эссен был в составе какого-то другого подразделения полка. В связи с выяснением этого вопроса хочу обратить внимание на офицерский состав 8-й роты.

На 16 января 1914 г. командиром роты был штабс-капитан В.М. Мельницкий 1-й, младшими офицерами поручик П.И. Молчанов, подпоручик А.А. Пенхержевский 2-й. Однако, фактически, в роте был один младший офицер, поскольку Молчанов являлся командиром нестроевой роты. Учитывая тот факт, что в бою у фольварка Анусин 20 августа 1914 г. выбыли из строя, будучи смертельным раненым подпоручик А.А. Пенхержевский 2-й и тяжело раненым прапорщик Штильберг, младшие офицеры 8-й роты, и в роте остался лишь младший офицер прапорщик Н.В. прапорщик фон Фольборт 2-й находился в составе 8-й роты, пожалуй, ошибочно. Во всяком случае, поручик Иванов-Дивов 2-й весьма обоснованно и убедительно

утверждает, что прапорщик фон Фольборт находился в составе 7-й роты (по крайней мере, до середины сентября 1914 г.) [4, с. 3-9]. Если это так, а это, скорее всего так, то с 20 августа в 8-й роте не было ни одного младшего офицера. Я думаю, что подпоручика фон Эссена 2-го могли назначить младшим офицером именно в эту роту, а не в 6-ю. Учитывая, что все прапорщики запаса (кроме И.С. Хвостова, о котором будет сказано ниже) пополнили офицерский состав полка, скорее всего, в Бабице 6-15 августа, подпоручик фон Эссен 2-й был определен младшим офицером в 8-ю роту (а не в 6-ю), в которой ко 2 августа оставался только один младший офицер (находившийся в ее составе еще на 16 января 1914 г.) подпоручик А.А. Пенхержевский 2-й, и отбыл на фронт после вместе с полком 2-го августа. В продолжение и завершение вопроса об офицерском составе 8-й роты ко 2 августа 1914 г. полагаю целесообразным отметить, что, кроме командира роты штабс-капитана В.М. Мельницкого, в ее составе ко времени отъезда на фронт были, скорее всего (на основании высказанного предположения) подпоручик Г.К. фон Эссен 2-й, а также подпоручик А.А. Пенхержевский 2-й.

Возвращаясь вновь к офицерскому составу 6-й роты, следует обратить внимание на то, что Зайцов в своем реконструированном списке в составе этой роты называет и подпоручика О.А. Тигерстедта (что косвенно подтверждается и другими источниками), который получил смертельное ранение в начале боя под Уршулином 25 августа 1914 г. [6, с. 11] Тигерстедт, согласно списку по старшинству от 16 января 1914 г., служил в 13-й роте [1, л. 38]. Совершенно очевидно, он был переведен младшим офицером в 6-ю роту, потому что, во-первых, в роте оставался лишь один младший офицер подпоручик Комаров, во-вторых, подпоручик Комаров имел репутацию офицера храброго, но не обладавшего достаточно сильными волевыми качествами. Младший же офицер роты подпоручик Толстой 2-й, также не имевший репутации инициативного и волевого командира, был переведен на должность адъютанта 2-го батальона. Эти перемещения были сделаны, скорее всего, еще 2 августа, ко времени отъезда полка на фронт. Вполне логично, что в первую очередь командование полка заботилось об укомплектовании офицерами штаба полка и батальонов. Перемещение Толстого 2-го, возможно, было сделано по рекомендации капитана Свечникова, командира 6 роты, назначение которого на должность младшего офицера 2-го батальона уже было решено. Тигерстедта же перевели из 13-й роты в 6-ю, поскольку там оставался, фактически, один младший офицер (Комаров). В 13-й же роте ко 2 августа в составе офицеров роты, очевидно, уже находился подпоручик («12 июля») Г.Г. Рыльке. Следует заметить, что по списку офицеров полка на 20 августа, составленному Зайцовым, в 13-й роте указан также поручик Д.П. Коновалов 1-й, переведенный из 16-й роты.

На основании всех расчетов и предположений можно представить офицерский состав полка (63 человека), отправившийся в полковом эшелоне на фронт 2 августа 1914 г.

1. Командир полка – генерал-майор (ПК, АГШ) И.С. фон-Эттер.

2. Помощник командира полка – полковник (ПК, АГШ) Г.Г. фон-Тимрот 1-й.

- Штаб полка.
3. Адьютант полка – штабс-капитан (АВУ, АГШ) С.И. Соллогуб.
4. При штабе полка – поручик (НИУ) А.А. Подчертков (отозван из АГШ).
5. Начальник команды связи – поручик (экзамен) барон Э.Р. Унгерн-фон-Штернберг.
6. Мл. офицер – подпоручик (экзамен) А.В. фон-Фольборг 1-й.
7. Начальник команды конных разведчиков – штабс-капитан (АВУ) И.С. Михно.
8. Начальник команды разведчиков – подпоручик (ПВУ) С.В. Чуфаровский.
9. Начальник пулеметной команды – штабс-капитан (АВУ) Р-Ф.В. Бржозовский.
10. Младший офицер пулеметной команды – поручик (АВУ) Б.Н. Сморгчевский.
11. Командир нестроевой роты – поручик (ПВУ) П.И. Молчанов.
12. Начальник обоза 1-го разряда – подпоручик (АВУ) С.М. Казаков.
13. Командир 1-го батальона – полковник (ПК, АГШ) Я.Я фон-Сиверс 1-й.
14. Младший штаб-офицер 1-го батальона – полковник (ПК) Л.Г. фон-Тимрот 2-й.
15. Командир 1-й ЕИВ роты – капитан (ПВУ) А.В. Попов.
16. Младший офицер 1-й роты – подпоручик (ПВУ) В.А. Зайцов 2-й.
17. Младший офицер 1-й роты – подпоручик (ПК) Г.Д. Баланин.
18. Командир 2-й роты – капитан (ПК) Н.К. Леонтьев.
19. Младший офицер 2-й роты – подпоручик (АВУ) Н.Н. Толстой 1-й.
20. Командир 3-й роты – штабс-капитан (ПВУ) Н.К. фон-Эссен.
21. Младший офицер 3-й роты – поручик (ПВУ) А.А. Зайцов 1-й (из АГШ).
22. Младший офицер 3-й роты – подпоручик (ПК) А.А. Орлов.
23. Младший офицер 3-й роты – прапорщик (экзамен) И.С. Хвостов (из запаса).
24. Командир 4-й роты – капитан (ПК, АГШ) Ф.Я. фон-Сиверс 2-й.
25. Младший офицер 4-й роты – подпоручик (ИУП, экзамен) П.А. Купреянов.
26. Младший офицер 4-й роты – подпоручик (ПВУ) С.К. Лобачевский.
27. Командир 2-го батальона (к 1.8.1914) – полковник (АВУ) М.С. Вешняков.
28. Старший офицер батальона – полковник (КВУ) С.И. Назимов.
29. Адьютант батальона – подпоручик (экзамен) И.Н. Толстой 2-й.
30. Командир 5-й роты – штабс-капитан (ПВУ) Н.Н. Тавилдаров.
31. Младший офицер поручик (ПК) Г.А. Якимович 1-й.
32. Командир 6-й роты – капитан (ПК) А.А. Свечников.
33. Младший офицер 6-й роты подпоручик (ИУП, экзамен) Д.В. Комаров.
34. Младший офицер – подпоручик (экзамен) О.А. Тигерстедт.
35. Командир 7-й роты – капитан (ПК) П.Н. Брок.
36. Мл. офицер, ком. 1-го взвода и 1-й полуроты поручик (ПВУ) А.В. Иванов-Дивов 2-й.
37. Младший офицер, ком. 3-го взвода и 2-й полуроты подпоручик (12.07.1914, АВУ) М.Н. Тухачевский.
38. Командир 8-й роты – капитан (ПВУ, АГШ) В.М. Мельницкий 1-й.
39. Младший офицер 8-й роты – подпоручик (экзамен) А.А. Пенхержевский 2-й.
40. Младший офицер 6-й роты – подпоручик (12.07.1914, ПВУ) Г.К. фон-Эссен 2-й.
41. Командир 3-го батальона – полковник (ПК, АГШ, ВЮА) А.С. Зыков.
42. Адьютант батальона – подпоручик (ИАЛ, экзамен) Н.К. Лялин.
43. Командир 9-й роты (с 18.7.1914) – штабс-капитан (АВУ) П.Н. Азанчевский-Азанчев.
44. Младший офицер 9-й роты – подпоручик 12.07.1914, ПК) барон В.П. Витте.
45. Командир 10-й роты – капитан (ПВУ) А.В. Андреев.
46. Младший офицер – подпоручик (ПВУ) Г.А. Бремер 1-й.
47. Командир 11-й роты – штабс-капитан (ПВУ) Н.Г. Михайловский.
48. Младший офицер – подпоручик (ПВУ) Владимир Г. Бойе-ав-Геннэс.
49. Младший офицер 11-й роты – подпоручик (12.07.1914, ПВУ) Л.С. Лемтюжников.
50. Командир 12-й роты – капитан (ПВУ) А.Ф. Штейн.
51. Младший офицер 12-й роты – подпоручик (ПК) С.П. Дирин.
52. Командир 4-го батальона – флигель-адъютант, полковник (ПК) М.А. Цвезинский.
53. Младший штаб-офицер батальона – капитан (ПК) князь Ф.Н. Касаткин-Ростовский.
54. Командир 13-й роты – капитан (АВУ) С.Ф. Гончаров.
55. Младший офицер поручик (АВУ) Д.П. Коновалов 1-й.
56. Младший офицер 13-й роты – подпоручик (12.07.1914, ПК) Г.Г. Рыльке.
57. Командир 14-й роты – штабс-капитан (АВУ) В.С. фон-Миних.
58. Младший офицер 14-й роты – поручик (экзамен) Г.В. Азанчевский.
59. Младший офицер 14-й роты – подпоручик (12.07.1914, ПВУ) Б.А. Спешнев.
60. Командир 15-й роты – капитан (ПК) А.А. Рихтер.
61. Младший офицер – подпоручик (экзамен) А.В. фон-дер-Лауниц.
62. Командир 16-й роты – капитан (ПВУ) А.М. Поливанов.
63. Младший офицер 16-й роты – подпоручик (АВУ) Б.П. Коновалов 2-й.
Бегло характеризуя офицерский состав л-гв. Семеновского полка, отправившийся на фронт 2 августа 1914 г., отмечу те его свойства, которые помешали полку отправиться на театр военных действий в полной штатной готовности. Некомплект полкового офицерского корпуса отчасти объясняется состоянием здоровья (в

частности, подпоручика Н.П. Баженова). Состояние здоровья офицеров-семеновцев, отправившихся на фронт 2 августа также не было 100-процентно отличным: штабс-капитан И.С. Михно в ноябре 1914 г. скончался от скоротечной чахотки; от туберкулеза умер в 1915 г. и поручик Г.В. Азанчевский; поручик А.В. Иванов-Дивов 2-й из-за хронического заболевания в сентябре 1914 г. также был эвакуирован с фронта в Петроград. Некоторые офицеры (командиры рот капитаны П.Н. Брок, А.А. Рихтер), получив в первых боях легкие ранения (в руку) поспешили эвакуироваться с фронта в Петроград (что вызвало у однополчан даже подозрение их в трусости) и до конца войны в полк так и не возвратились. Об уровне профессиональной подготовки косвенно, пожалуй, может служить и тот факт, что 10 офицеров (из 63-х) не получили нормальное образование в военных училищах, а сдавали экзамен на офицерский чин после ускоренной подготовки. К ним следует добавить и упомянутых 6 молодых подпоручиков, не имевших даже практического опыта службы в полку, прямо с училищной скамьи отправленных на фронт. Правда, 7 старших офицеров полка

окончили Академию Генерального штаба (т.е. получили высшее военное образование), а один из их числа окончил и Военно-Юридическую академию. Однако все они окончили Академию Генерального штаба по 2-му разряду и не были даже «причислены» к Генеральному штабу.

Выводы

Итак, к началу Первой мировой войны офицерский состав л-гв. Семеновского полка включал лишь немногим более 70% от штатной численности «старых офицеров», служивших в полку к началу 1914 г., и отправился на фронт с офицерским составом, хотя несколько увеличенным за счет «новоиспеченных» подпоручиков и некоторых офицеров успевших вернуться в полк из отставки, был укомплектованным лишь на 80%. Таким образом, один из старейших и лучших полков российской императорской армии, л-гв. Семеновский полк, судя по своему офицерскому составу, отправился на фронт Первой мировой войны недостаточно подготовленным ни в организационном, ни в персонально-физическом, ни в профессиональном отношении.

Библиографический список

1. РГВИА. Ф. 2321. Оп. 1. Д. 230.
2. РГВИА. Ф. 2584. Оп.1. Д. 2847. Л.1, 10об.
3. Макаров Ю.В. Моя служба в Старой Гвардии 1905-1917. Мирное время и война. Буэнос-Айрес, Доррего, 1951. С. 368 (523 с.)//Макаров 428930. pdf-FoxitPhantomPDF // <https://avidreaders.ru/book/moya-sluzhba-v-staroy-gvardii-1905.html>. Обращение 19.11.2023.
4. Иванов-Дивов 2-й А.В. 7-я рота Лейб-гвардии Семеновского полка в Галиции //Военная быль, № 91, Париж, 1968.
5. РГВИА. Ф. 2584. Оп. 1. Д. 2973. Л. 1.
6. Зайцов А.А. Семеновцы в 1914 году. Гельсингфорс, Акционерное общество «Литера», 1936.
7. «Антар» (Касаткин-Ростовский Ф.Н.) Главковерх Тухачевский (октябрь 1922 г.) //ГАРФ. Оп. 5853. Д. 9. Л. 3335–3336.
8. Толстой С.Н. Осужденный жить. Автобиографическая повесть. //Толстой С.Н. Собрание сочинений в 5 томах. Т. 1. М., Международная программа образования, 1998.
9. Арватова-Тухачевская Е.Н. Тухачевская О.Н. Он любил жизнь //Маршал Тухачевский. Воспоминания друзей и соратников. М., Военное издательство Министерства обороны СССР, 1965.
10. Никулин Л.В. Тухачевский. М., Военное издательство Министерства обороны СССР, 1964.
11. Иванов В.М. Маршал М.Н. Тухачевский. М., Военное издательство, 1990.
12. Щетинов Ю.А., Старков Б.А. Красный маршал. М., Молодая гвардия, 1990.
13. Посторонкин В.Н. Тухачевский. По личным воспоминаниям составил Владимир Никитич Посторонкин, 15 июня 1928 года в Праге Чешской // Неизвестное о Тухачевском //Военно-исторический журнал, 1990, № 12.
14. Леб-гвардии Семеновский полк перед отправкой на фронт //https://forums-su.com/viewtopic.php?t=450465. Обращение 19.11.2023.
15. Официально утвержденный рисунок Знака для окончивших Главное немецкое училище С. Петра в Санкт-Петербурге в 1913 г. <https://ru.pinterest.com/pin/461337555565090420/> Обращение 19.11.2023.
16. Тупольт А.А. Такое не забывается //Маршал Тухачевский. Воспоминания друзей и соратников. М., Военное издательство Министерства обороны СССР, 1965.
17. Тимрот 1-й Г.Г., фон. Бой у Кржешова (Воспоминания о действиях полка в минувшей Великой войне) // https://lgsp.etrobrigada.ru/timrot_krzeshov.html (Публикуется по изданию: СЕМЕНОВСКИЙ БЮЛЛЕТЕНЬ № 18 от 21 Ноября (4 Декабря) 1938 года. Напечатано на ротаторе в Бюро С. Павлова, Париж.
18. Сокоращения: ПК-Пажеский корпус, ПВУ – Павловское военное училище, АБУ- Александровское военное училище, АлВУ-Алексеевское военное училище, КВУ- Константиновское военное училище, НВИУ-Николаевское военно-инженерное училище, АГШ-Академия Генерального штаба, ВЮА-Военно-Юридическая академия, ИУП-Императорское училище правоведения, ИАЛ – Императорский Царскосельский лицей.

References

1. RGVIA. F. 2321. Op. 1. D. 230.
2. RGVIA. F. 2584. Op.1. D. 2847. L.1, 10ob.
3. Makarov Yu. V. My service in the Old Guard 1905-1917. Peacetime and war. Buenos Aires, Dorrego, 1951. p. 368 (523 p.)//Makarov 428930. pdf-Foxit PhantomPDF // <https://avidreaders.ru/book/moya-sluzhba-v-staroy-gvardii-1905.html> . Appeal 19.11.2023.
4. Ivanov-Divov 2nd A. V. 7th Company of the Life Guards of the Semenovskiy Regiment in Ga-litiya //Military history, No. 91, Paris, 1968.
5. RGVIA. F. 2584. Op. 1. D. 2973. L. 1.
6. Zaitsov A. A. Semenovtsy in 1914. Helsingfors, Joint-Stock Company “Litera”, 1936.
7. “Antar” (Kasatkin-Rostov F. N.) Glavkoverkh Tukhachevsky (October 1922) //GARF. Op. 5853. d. 9. L. 3335-3336.
8. Tolstoy S. N. Condemned to live. Autobiographical novel. //Tolstoy S. N. Collected works in 5 volumes. Vol. 1. M., International

Education Program, 1998.

9. *Arvatova-Tukhachevskaya E.N., Tukhachevskaya O.N.* He loved life // Marshal Tukhachevsky. Memoirs of friends and associates. M., Military Publisher of the Ministry of Defense of the USSR, 1965.

10. *Nikulin L.V.* Tukhachevsky. M., Military Publishing House of the Ministry of Defense of the USSR, 1964.

11. *Ivanov V.M.* Marshal M.N. Tukhachevsky. M., Military Publishing House, 1990.

12. *Shchetinov Yu.A., Starkov B.A.* Krasny Marshal. M., Molodaya gvardiya, 1990.

13. *Postoronkin V.N.* Tukhachevsky. According to personal memoirs compiled by Vladimir Nikitich Outsider, June 15, 1928 in Czech Prague // Unknown about Tukhachevsky // Military-historical journal, 1990, No. 12.

14. Leb-guards Semenovskiy regiment before being sent to the front // <https://forums-su.com/viewtopic.php?t=450465> . Appeal 19.11.2023.

15. Officially approved drawing of the Sign for those who graduated from the Main German School of S. Peter in St. Petersburg in 1913. <https://ru.pinterest.com/pin/461337555565090420/Appeal> 19.11.2023.

16. *Tipolt A.A.* This is not forgotten // Marshal Tukhachevsky. Memories of friends and associates. M., Military Publisher of the Ministry of Defense of the USSR, 1965.

17. *Timrot Ist G.G.* The battle of Krzheshov (Memories of the regiment's actions in the last Great War) // https://lgsp.petrobrigada.ru/timrot_krzheshov.html (Published by: SEMENOVSKY BULLETIN No. 18 of November 21 (December 4), 1938. Printed on a rotator in S. Pavlov's Bureau, Paris.

18. Abbreviations: PK-Page Corps, PVU – Pavlovsk Military School, AVU- Alexander Military School, AIVA-Alekseevsky Military School, KVU- Konstantinovsky Military School, NVIU-Nikolaev Military Engineering School, AGSH-Academy of the General Staff, VUA-Military Law Academy, IUP-Imperial School of Jurisprudence, IAL – Imperial Tsarskoye Selo Lyceum.

УДК 792.091.8

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-88-92

МИРОНОВА ТАТЬЯНА ПЕТРОВНА

кандидат исторических наук, доцент, кафедра романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: tpmironova@yandex.ru

MIRONOVA TATIANA PETROVNA

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of Romance philology, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: tpmironova@yandex.ru

**ПЕРВЫЕ «СОВЕТСКИЕ СЕЗОНЫ» НА ПАРИЖСКОЙ СЦЕНЕ:
ГАСТРОЛИ СОВЕТСКИХ ТЕАТРОВ ВО ФРАНЦИИ В 1920-Е ГОДЫ**

THE FIRST «SOVIET SEASONS» ON THE PARIS STAGE: TOURS OF SOVIET THEATERS IN FRANCE IN THE 1920s

Статья посвящена советско-французским связям в области театрального искусства в 20-е годы XX века. На основании широкого круга документальных источников анализируется гастрольная деятельность советских театров во Франции, рассматриваются отклики французской прессы на спектакли советских театральных коллективов. Автор характеризует культурное взаимодействие как мощный инструмент для восстановления отношений и выстраивания внешнеполитического диалога между двумя государствами.

Ключевые слова: СССР, Франция, 1920-е годы, культурные связи, театры, гастроли, спектакли, пресса.

The article considers the Soviet-French relations in the field of theatrical art in the 1920s. The tour activities of Soviet theaters in France are analyzed on the basis of a wide range of documentary sources. The responses of the French press to the performances of Soviet theater companies are considered. The author characterizes the cultural interaction as a powerful tool for restoring relations and building a foreign policy dialogue between the two states.

Keywords: the USSR, France, the 1920s, cultural relations, theatres, tours, performances, press.

Введение

Культурная составляющая является неотъемлемой частью дипломатических отношений между государствами. Культурные связи могут влиять на различные сферы двустороннего взаимодействия: политическую, экономическую, гуманитарную; способствуют решению разногласий и проблем, нередко возникающих между странами и правительствами.

Актуальность обращения к истории культурного сотрудничества СССР и Франции в 20-е годы XX века определяется возрастающей ролью культурных связей в развитии международных отношений, в связи с чем очевидна необходимость научного осмысления исторического опыта этих связей. Изучение обменов в области театра позволяет расширить наши представления о состоянии советско-французских культурных контактов в 1920-е годы, до конца неисследованных во всем их многообразии.

Цель статьи – на основе самых разнообразных источников (документальные материалы российских архивов, периодическая печать, мемуарная литература и др.) воссоздать картину гастрольной деятельности советских театров во Франции в 20-е годы XX века.

При исследовании проблемы использовались следующие методы: сравнительно-исторический, проблемно-хронологический и нарративный.

Изложение основного материала

Знакомство русского зрителя с французским театром имеет давнюю историю. Так, постоянная французская драматическая труппа на протяжении более полутора столетий (с 1742 г. по 1918 г.) играла значительную роль

в театральной жизни Петербурга. Гастроли же русских театров за границей до революции 1917 г. были достаточно редким явлением. По сути, русское драматическое искусство было открыто французской публике в начале XX в. С. Дягилевым и его «Русскими сезонами». Лишь в 20-е годы французы смогли увидеть выступления выдающихся московских трупп.

Поездки советских театров за рубеж имели не только художественное, но и большое политическое значение. «Показать советский театр в странах, где нас считают варварами, и в результате завоевать публику – это большая победа», – говорил заместитель наркома иностранных дел М.М. Литвинов режиссеру А.Я. Таирову [7, с. 289].

Дореволюционный русский театр за границей вызывал невероятный интерес, однако его творческая деятельность не вызвала политических страстей. Гастроли советских театральных коллективов за границей в 20-е годы представляют собой совершенно иную, далеко не идиллическую картину.

Первым коллективом, приехавшим на гастроли во Францию из «таинственной» Советской России, был Московский Художественный академический театр. Французское правительство пыталось не допустить его в страну, однако всеобщая слава театра и давление общественного мнения вынудили уступить [3].

Во время своего длительного турне по Европе и США мхатовцы дважды, в декабре 1922 г. и октябре 1923 г., выступали перед требовательной французской публикой. В помещении Театра Елисейских полей были показаны «Царь Федор Иоаннович» А.К. Толстого, «Братья Карамазовы» Ф.М. Достоевского, «Три сестры»,

«Вишневы сад», «Иванов» А.П. Чехова, «Хозяйка гостиницы» К. Гольдони и др.

В состав труппы, руководимой самим отцом-основателем театра К.С. Станиславским, входили лучшие актеры того времени – О.Л. Книппер-Чехова, В.И. Качалов, В.Н. Пашенная, И.М. Москвин и др. На спектаклях присутствовали видные деятели французской культуры и искусства, представители прессы, русские эмигранты, в т.ч. И.А. Бунин [2].

Большинство статей и рецензий, появившихся во французской прессе, признавали огромный успех спектаклей Художественного театра. А. Антуан в «L'Information» подчеркивал «совершенство постановки, великолепие костюмов, чудесную дисциплину и глубокую веру» актеров театра [4]. «Мы почти никогда не видели таких прекрасных, таких правдивых спектаклей», – писала «L'Humanité» [20]. Восторженные отзывы о выступлениях МХАТа поместили и другие издания: «L'Europe Nouvelle», «Le Figaro», «Les Nouvelles littéraires». Даже недружелюбно относившаяся к советской стране «Le Temps» в статье о Художественном театре писала: «Никому, кроме Станиславского, этого великого артиста, не удалось создать единства в спектакле, гармонии и совершенства в постановке» [18].

Однако если в 1922 г. парижане принимали Художественный театр очень тепло, то в октябре 1923 г., когда труппа повторно приехала в Париж, зрители реагировали на спектакли с почтительным равнодушием. Французские критики упрекали МХАТ в несоответствии репертуара современности, отсутствии новых достижений и неподвижности. Так, Б. Шлецер в «La Nouvelle Revue Française» отмечал, что советский театр «ныне мертв, хотя и способен, быть может, через несколько десятков лет вновь обрести животворную силу» [16, с. 763–767]. Не случайно в 1920-е годы мхатовцы встретили гораздо более теплый прием в США и остались больше довольны американской публикой, непосредственной и эмоциональной, чем публикой французской [10].

В марте 1923 г. на гастроли во Францию приехал Московский Камерный театр. Театр был приглашен в частном порядке общественными организациями, поскольку дипломатических отношений с Францией в этот период еще не было. Перед началом гастролей нарком просвещения А.В. Луначарский в беседе с руководителем театра, режиссером А.Я. Таировым подчеркивал, «что с точки зрения художественной и с точки зрения политической эта поездка очень желательна» [7, с. 275]. Выступления модернистского театра должны были показать французам, что советская власть не притесняет, а наоборот, поощряет различные творческие начинания.

Камерный театр выступал в том же Театре Елисейских полей, где до него играл МХАТ. Французскому зрителю были показаны пять пьес: «Федра» Ж. Расина, «Жирофле-Жирофля» Ш. Лекока, «Адриенна Лекуврер» Э. Скриба, «Принцесса Брамбилла» Э.Т.А. Гофмана и «Саломея» О. Уайльда.

Как и все «большевистские» театры, Камерный театр был принят французской публикой со смешанными чувствами. Вокруг каждого спектакля кипели споры, обсуждались художественные достоинства постановок, игра актеров, интерпретация пьес. Наибольшую полемику вызвала расиновская «Федра», которая счи-

талась достоянием французской культуры и которую «всякий француз знал наизусть» [11], а в роли Федры блистала когда-то сама Сара Бернар. А. Коонен, исполнительнице роли Федры, даже советовали навестить великую актрису, чтобы «спросить благословения», но случилось так, что С. Бернар умерла сразу после приезда советской труппы [14]. А.Я. Таирову удалось поразить французских зрителей сочетанием традиции и новизны в своей ультрамодернистской интерпретации «Федры». Своей постановкой он «хотел оспорить ту ложноклассическую манеру исполнения трагедии, которая столетиями держалась на французской сцене», – вспоминала А. Коонен [7, с. 263]. Авангардизм спектакля был воспринят многими критиками как стремление большевиков разрушить французский театр. «Русское нашествие», «Они искалечили Расина» – вот заголовки статей некоторых французских изданий. А. Антуан в «L'Information» писал: «Перед вами, как я полагаю, самый опасный натиск, который когда-либо пришлось перенести театру. Все в этих спектаклях: декорации, костюмы, режиссерская работа, интерпретация посягает на уничтожение нашего драматического искусства, созданного медленной эволюцией нескольких столетий» [28, л.17]. «Вы разбили ваше общество на кусочки далеко не привлекательные, – указывал рецензент «La Comœdia», – не пытайтесь с помощью предательских путей искусства поколебать наш разум, расчлнить наши произведения искусства... В этих изображениях наших мыслей и чувств воплощается французский дух» [28, л. 16]. Однако были и хвалебные отзывы. Так, защищая трактовку А.Я. Таирова от нападок консерваторов, известный писатель Ж. Кокто писал в «Les Nouvelles littéraires»: «“Федра” Таирова – шедевр» [28, л. 14]. Э. Бланш в «Revue Critique des Idées» отмечал: «После гастролей Камерного театра невозможно больше смотреть на мизансцены “Федры” в “Комеди Франсез”. Эта старая концепция больше немислима. Должен быть создан новый подход. Даже идиотской оперетке с музыкой Лекока “Жирофле-Жирофля” эти большевики возвращают настоящую свежесть» [28, л. 16].

Вот, что вспоминал о парижских спектаклях Камерного театра писатель И.Г. Эренбург: «Я бывал на гастролях Камерного театра в Париже... видел восхищение зрителей. Таиров осмелился повезти во Францию расиновскую “Федру” и победил. Антуан и Пикассо, Леже и Жемье, Кокто и Жан Ришар Блок восторженно отзывались о спектаклях Камерного театра... Кажется, немногие художники сделали столько для того, что на газетном языке называется “развитием культурных связей”» [15].

Многие мастера культуры Франции высказывали желание сотрудничать с А.Я. Таировым. Писатель Ж. Кокто в письме советскому режиссеру от 11 ноября 1923 г. признавался: «Моей мечтой было бы посмотреть как-нибудь, как вы поставите мою “Антигону” на свой лад, а затем взялись бы без меня за постановку “Молодоженов с Эйфелевой башни”». А в другом письме отмечалось: «Если бы не мое здоровье... я помчался бы к Вам, в вашу суровую и благородную страну, чтобы там работать с Вами» [30, л. 6, 8]. Художник Ф. Леже 8 марта 1923 г. в своем письме Таирову писал: «Я все время серьезно думаю о возможности работать с Вами» [31, л. 6].

Во второй половине 20-х годов парижане также могли познакомиться со спектаклями лучших советских театральных коллективов – театра имени Е. Вахтангова и Государственного еврейского театра (ГОСЕТ). Советским театрам приходилось выступать в сложной политической обстановке. Как известно, в конце 20-х годов отношения между СССР и Францией были как никогда напряженными.

В июне 1928 г. в течение двух с половиной недель в помещении театра «Одеон» театр имени Вахтангова дал 11 представлений, на которых присутствовало 25 тыс. человек. На гастрольных афишах театра были «Принцесса Турандот» К. Гоцци, «Чудо святого Антония» М. Метерлинка, «Виринея» Л.Н. Сейфуллиной и В.П. Правдухина и др.

Режиссер Р.Н. Симонов писал о первом представлении «Принцессы Турандот»: «От акта к акту, от сцены к сцене рос и ширился успех спектакля, и когда в финале под грустную музыку, прощаясь со зрителями, уходили за занавес участники спектакля, зрительный зал встал и устроил овацию молодому советскому театру... Мне были видны со сцены взволнованные лица зрителей, многие из них вытирали платком слезы. Это было торжество театра, приехавшего из страны Советов» [12, с. 99].

После первых же спектаклей «Принцессы Турандот» в парижской прессе появилось множество статей и рецензий. А. Антуан в «L'Information» и Ф. Стровский в «Paris-Midi» опубликовали большие статьи с разбором спектаклей «Принцесса Турандот» и «Чудо святого Антония». Критикуя отдельные моменты «свободного обращения с гоциевской фантастикой и с гоциевским текстом», А. Антуан дал прекрасный отзыв об актерах, игравших в спектакле (А.А. Орочко, Б.Е. Захава, А.Ц. Ремизова), и о режиссерском мастерстве Е.Б. Вахтангова. А. Антуан с восторгом отмечал, что «обычное разделение зрительного зала и сцены совершенно исчезает» [23]. Театральный критик А. Пьер в своей статье, посвященной «Принцессе Турандот», особенно подчеркивал, что «в Советской России Вахтангов наряду с Мейерхольдом и Таировым – один из самых замечательных новаторов-режиссеров». Защищая пьесу от нападок, он утверждал, что «Принцесса Турандот» в постановке Вахтангова «ни в какой степени не является революционно-пропагандистской пьесой». «Это удивительно, – писал он, – что такая пьеса была поставлена в самую тяжелую революционную эпоху, в годы голода и невыразимых страданий народа!» [17] Даже «Le Temps», которая не отличалась проявлением симпатии к СССР, дала хотя и сдержанную, но весьма положительную оценку молодому советскому искусству. В своей статье «Советские спектакли в театре «Порт-сен-Мартен» и в «Одеоне» П. Бриссон дал анализ двух спектаклей: вахтанговской «Принцессы Турандот» и комедии «200.000» в постановке ГОСЕТа, высоко оценив «исключительный талант тех, кто создал оба эти спектакля». Критик особенно подчеркнул, что «достижения русского драматического искусства за последние 10 лет несомненно носят революционный характер» [19]. «L'Humanité» посвятила гастролям театра имени Вахтангова несколько статей и высоко оценила включение в программу пьес французских авторов М. Метерлинка и П. Мериме. «В целом пресса более чем доброжелательна, – заключала газета, – настоящие артисты не скрывают своего

восхищения, а что говорить о восторге зрителей, состав которых с точки зрения национальности и социального положения весьма разнообразен. Они приветствуют советский театр нескончаемыми овациями» [21]. Многие французские газеты «Paris-Soir», «L'Oeuvre», «L'Ere Nouvelle», «L'Echo de Paris», «Le Journal», «Le Soir», «Le Quotidien» также дали ряд положительных отзывов о «Принцессе Турандот».

Чрезвычайный интерес французская публика проявила к спектаклю «Виринея». Уже с вечера театр «Одеон», где проходили спектакли, осадила огромная толпа парижан. Площадь, прилегающая к театру, как вспоминала исполнительница роли Виринеи, народная артистка РСФСР Н.П. Русинова, была вся заполнена народом, и советские артисты с трудом пробивались сквозь толпу французов [9, с. 194]. На спектаклях присутствовало много эмигрантов – В. Маклаков, С. Волконский, Д. Мережковский, Т. Толстая-Сухотина и др. Переполненный зрительный зал разделился на две половины. Одна бурно аплодировала репликам героев типа «никакого царя нет», другая радовалась каждому слову, осуждающему большевиков. «Особенное напряжение в зрительном зале вызвала картина выборов в Учредительное собрание. Возникла необходимость опустить занавес во время действия...», – говорилось в отчете о гастролях театра [8, с. 65; 25, л. 63–64]. «Овации доброжелателей, – вспоминала актриса театра Ц.Л. Мансурова, – всегда перекрывали попытки “белых” сорвать успех спектаклей» [6, с. 156–157].

На следующий день реакционная часть эмиграции разразилась в монархической газете «Возрождение» разгромной статьей «ГПУ в Одеоне», утверждавшей, в частности, что Е.Б. Вахтангов умер по воле большевиков от голода. Но даже эта газета не могла не признать художественных достоинств спектакля [5; 25, л. 64]. Значительная же часть французской прессы, отвергая «русскую идеологию» и оспаривая интерпретацию пьес, писала, что «невозможно забыть исключительный талант тех, кто участвовал в них», «...мы провели чудесные, мало похожие друг на друга вечера» [6, с. 156]. Восторженную рецензию «Виринея» посвятила «L'Humanité»: «Жаль, очень жаль тех, кто не смотрел “Виринею”... вы потеряли прекрасный день жизни... Все прекрасно и грандиозно в этом спектакле!» [22]

Учитывая большой успех у публики, 23 и 24 июня театр имени Вахтангова дал два дополнительных спектакля «Принцесса Турандот» [24, л. 79].

С таким же успехом прошли в Париже гастроли Московского государственного еврейского театра. В театре «Порт-сен-Мартен» французской публике были показаны лучшие спектакли этого коллектива: «200.000» Ш. Алейхема, «Путешествие Вениамина III» М. Мойхер-Сфорима, «Труадек» по Ж. Ромену и др. [29, л. 14] В целом французская пресса восторженно приветствовала представления ГОСЕТа. Она отмечала исключительный интерес, который вызывали методы сценической работы и оформления театра. Полнота и разнообразие впечатлений во время спектаклей, по мнению французских критиков, делали незаметным незнание языка [13, с. 489]. Лишь некоторые французские газеты («Le Petit Journal», «Le Gaulois»), а также издания русской эмиграции («Дни» под редакцией А.Ф. Керенского, «Последние новости» под редакцией

П.Н. Милокова и др.) дали негативную оценку спектаклям ГОСЕта [29, л. 52–59, 94–96, 130, 132, 150–152].

К сожалению, на протяжении 20-х годов в Советском Союзе не гастролировала ни одна французская театральная труппа. Причины довольно слабой активности французской стороны в развитии советско-французских театральных связей, прежде всего, политического порядка – отсутствие дипломатических отношений, усиление напряженности между СССР и Францией в конце 20-х годов, вполне естественная боязнь деятелей французской культуры ехать в «большевистскую страну», а также препятствия, которые им создавали французские правительственные круги в связи с опасениями революционного воздействия советской культуры и марксистско-ленинской идеологии. Не требует доказательств и тот факт, что советское правительство было также не заинтересовано в приезде в СССР французских театральных коллективов – театров «малых развлечений», в основе которых лежат классовые интересы» [26, л. 45об] и которые не «вписывались» в общие идеологические установки СССР того времени. Кроме того, курс советского правительства на проведение политики изоляции СССР от остального мира в конце 20-х годов не способствовал развитию культурных контактов с Францией. Препятствием этому служили и финансово-экономические проблемы советского государства. «...нам очень трудно обеспечить безубыточный визит в нашу страну более или менее многочисленной западноевропейской труппы... Ведь мы крайне скупы в расходах на театр...», – указывал А.В. Луначарский, объясняя трудности театрального обмена с заграницей [1].

Тем не менее со стороны французских деятелей театра поступали предложения об организации выступлений французских театров в СССР. Так, директор театрального бюро Моншармон Кремье обратился в 1924 г. к А.В. Луначарскому с предложением организовать в Москве гастроли парижского Театра оперетты и водевиля. «Эти представления, как и труппа, будут носить первозрядный характер», – писал он [27, л. 183]. Однако заведующий музыкальным отделом Главнауки НКП РСФСР Б.Б. Красин дал отрицательное заключение по этому вопросу. Он отмечал, что приезд французского театра «не соответствует интересам государства, ибо в художественном смысле это не столь ценно», и, кроме того, «спектакли Парижской Оперетты несомненно подорвут сборы наших театров» [27, л. 183].

Выводы

Театральные связи являлись важной частью советско-французского взаимодействия в области художественной культуры в 20-е годы XX века. Их основной формой являлась гастрольная деятельность советских театров во Франции. Выступления советских театральных коллективов в 1922 г., 1923 г. и 1928 г. имели большой успех и вызвали многочисленные отзывы французской прессы всех направлений, а также в той или иной мере способствовали снижению напряженности между двумя странами, развитию взаимопонимания и дружбы наших народов, а также дальнейшему взаимовлиянию культур.

Библиографический список

1. Вечерняя Москва. 1927. 17 января.
2. *Винокур Н.* Вся нежность не тебе ли я несу: Альбом Марии Самойловны Цетлиной. (Из жизни русской эмиграции Парижа и Нью-Йорка (1919–1960)) // Наше Наследие: иллюстрированный культурно-исторический журнал. 2004. № 72. – URL: <https://nasledie-rus.ru/podshivka/7206.php> (дата обращения: 29.06.2023).
3. Известия. 1922. 8 дек.
4. Известия. 1922. 30 дек.
5. Известия. 1928. 30 июня.
6. Иоффе А.Е. Интернациональные, научные и культурные связи Советского Союза. 1928–1932. М., 1969.
7. *Коонен А.Г.* Страницы жизни. М., 1985.
8. *Котова Г.Д.* Советско-французские связи в области театрального искусства // Французский ежегодник. 1977. М., 1979. С. 58–74.
9. *Никольская Л.С.* Установление советско-французских контактов в области науки и культуры 1919–1928 гг. // Французский ежегодник 1970. М., 1972. С. 175–196.
10. *Пикон-Валлен Б.* Русский авангард на сценах Парижа. – URL: <https://www.rulit.me/books/pinakoteka-2001-01-02-read-221848-92.html> (дата обращения: 29.06.2023).
11. Правда. 1923. 17 июля.
12. Рубен Симонов: Творческое наследие. Статьи и воспоминания о Р.Н. Симонове. М., 1981.
13. Современный театр. 1928. № 26–27.
14. *Широкова В.* Как был уничтожен Камерный театр и его звезды // Экспресс газета. 2018. 29 мая. – URL: <https://www.eg.ru/culture/439698/> (дата обращения: 19.02.2020).
15. *Эренбург И.Г.* Люди, годы, жизнь. Воспоминания в 3 т. М., 1990. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=87266&p=63> (дата обращения: 19.02.2020).
16. La Nouvelle Revue Française. 1923. № 123.
17. Le Populaire. 1928. 22 juin.
18. Le Temps. 1922. 5 décem.
19. Le Temps. 1928. 18 juin.
20. L'Humanité. 1922. 7 décem.
21. L'Humanité. 1928. 14, 19 juin.
22. L'Humanité. 1928. 21 juin.
23. L'Information. 1928. 18 juin.
24. ГАРФ. Ф. 5283. Оп. 1. Д. 110.
25. ГАРФ. Ф. 5283. Оп. 9. Д. 23.

26. ГАРФ. Ф. 5283. Оп. 9. Д. 26.
27. ГАРФ. Ф. А-2307. Оп. 9. Д. 175.
28. РГАЛИ. Ф. 2030. Оп. 1. Д. 119а.
29. РГАЛИ. Ф. 2307. Оп. 2. Д. 395.
30. РГАЛИ. Ф. 2328. Оп. 1. Д. 863.
31. РГАЛИ. Ф. 2328. Оп. 1. Д. 881.

References

1. Vechernyaya Moskva. 1927. 17 of January.
 2. *Vinokur N.* Am I not carrying all the tenderness to you: An album by Maria Samoilovna Tsetlina. (From the life of the Russian emigration of Paris and New York (1919-1960) // Our Heritage: the illustrated cultural and historical magazine. 2004. № 72. – URL: <https://nasledie-rus.ru/podshivka/7206.php> (accessed: 29.06.2023).
 3. Izvestia. 1922. 8 of December.
 4. Izvestia. 1922. 30 of December.
 5. Izvestia. 1928. 30 of June.
 6. *Ioffe A.E.* International, scientific and cultural relations of the Soviet Union. 1928-1932. M., 1969.
 7. *Koonen A.G.* Pages of life. M., 1985.
 8. *Kotova G.D.* Soviet-French relations in the field of theatrical art // Annual of French Studies 1977. M., 1979. Pp. 58–74.
 9. *Nikolskaya L.S.* Establishment of Soviet-French contacts in the field of science and culture 1919–1928 гг. // Annual of French Studies 1970. M., 1972. С. 175–196.
 10. *Picon-Vallin B.* Russian avant-garde on the stages of Paris. – URL: <https://www.rulit.me/books/pinakoteka-2001-01-02-read-221848-92.html> (accessed: 29.06.2023).
 11. Pravda. 1923. 17 of July.
 12. Ruben Simonov: Creative heritage. Articles and memoirs about R.N. Simonov. M., 1981.
 13. Modern Theater. 1928. № 26–27.
 14. *Shirokova V.* How the Kamerny Theater and its stars were destroyed // Express newspaper. 2018. May 29. – URL: <https://www.eg.ru/culture/439698/> (accessed: 19.02.2020).
 15. *Ehrenburg I.G.* People, years, life. Memories in 3 vol. M., 1990. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=87266&p=63> (accessed: 19.02.2020).
 16. La Nouvelle Revue Française. 1923. № 123.
 17. Le Populaire. 1928. 22 of June.
 18. Le Temps. 1922. 5 of December.
 19. Le Temps. 1928. 18 of June.
 20. L'Humanité. 1922. 7 of December.
 21. L'Humanité. 1928. 14, 19 of June.
 22. L'Humanité. 1928. 21 of June.
 23. L'Information. 1928. 18 of June.
 24. State Archive of the Russian Federation. F. 5283. Inv.1. File 110.
 25. State Archive of the Russian Federation. F. 5283. Inv. 9. File 23.
 26. State Archive of the Russian Federation. F. 5283. Inv. 9. File 26.
 27. State Archive of the Russian Federation. F. А-2307. Inv. 9. File 175.
 28. Russian State Archive of Literature and Art. F. 2030. Inv. 1. File 119а.
 29. Russian State Archive of Literature and Art. F. 2307. Inv. 2. File 395.
 30. Russian State Archive of Literature and Art. F. 2328. Inv. 1. File 863.
 31. Russian State Archive of Literature and Art. F. 2328. Inv. 1. File 881.
-
-

НОРИК БОРИС ВЯЧЕСЛАВОВИЧ

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, Институт востоковедения РАН, г. Москва, Россия

E-mail: boris.norik@mail.ru

NORIK BORIS VYACHESLAVOVITCH

Candidate of Historical Sciences, Senior Researcher, Institute of Oriental Studies RAS, Moscow, Russia

E-mail: boris.norik@mail.ru

**АНГЛО-ИРАНСКАЯ ВОЙНА 1856–1857 ГГ. В МАТЕРИАЛАХ БРИТАНСКОЙ И ИРАНСКОЙ ГАЗЕТНОЙ ПЕРИОДИКИ:
THE TIMES И THE EXAMINER VS РУЗ-НАМЕ-ЙЕ ВАКАЙЕ-ЙЕ ЭТТЕФАКИЙЕ**

**ANGLO-IRANIAN WAR OF 1856–1857 IN THE MATERIALS OF BRITISH AND IRANIAN NEWSPAPERS:
THE TIMES AND THE EXAMINER VS RUZ-NAME-YE VAQAYE-YE ETTEFAQIYE**

*Англо-иранская война 1856–1857 гг. может по праву считаться одним из наиболее заметных событий истории Ирана каджарского периода, нашедших отражение в нарративных источниках, документах и мемуарной литературе стран-участниц данного конфликта. Отдельное место в этой цепочке занимает периодика, не получившая должного освещения в исследовательской литературе. Между тем количество европейских и азиатских периодических изданий, с той или иной степенью активности следивших за ситуацией в Персидском заливе, достаточно велико. В настоящей статье рассматриваются наиболее значимые, по мнению автора, газеты воюющих стран – *The Times* и *The Examiner* для Великобритании и *Руз-наме-йе вакайе-йе эттефакийе* для Ирана. Автор приходит к выводу о большей источниковедческой значимости британского газетного дискурса по сравнению с иранским, поскольку первый позволяет составить достаточно связный рассказ об исследуемом историческом эпизоде, а также выявить элементы пропагандистской кампании, проводимой упомянутыми изданиями в связи с происходящими событиями, в то время как второй имеет ярко выраженный пропагандистский характер.*

Ключевые слова: Англо-иранская война 1856–1857 гг., история Ирана каджарского периода, англо-иранские отношения, гератский вопрос, Ч. Мэррей, газетный дискурс.

*Anglo-Iranian War of 1856–1857 may rightfully stand among the most prominent events in the history of Qajar Iran which has been reflected in narrative sources, documents and memoirs produced in the countries participated in the conflict. The periodicals which has not become the due subject of research literature takes a special place in this range. Meanwhile there was a great number of periodicals in European and Asiatic countries which to greater or lesser extent followed the situation in Persian Gulf. The article deals with the most substantial, in the author's opinion, newspapers of the fighting countries being *The Times* and *The Examiner* for Great Britain and *Ruz-name-ye vaqaye-ye ettefaqiyeh* for Iran. The author comes to conclusion that the British newspaper discourses is more significant as a historical source than the Iranian one because the first allows to make a relatively full narrative of the historical episode under discussion as well as to recognize the elements of propaganda campaign led by the mentioned British editions in connection with the current events while the second has a pronounced propaganda nature.*

Keywords: Anglo-Iranian War of 1856–1857, history of Qajar Iran, Anglo-Iranian relations, Herat problem, Ch. Murrey, newspaper discourses.

Введение

История Англо-иранской войны 1856—1857 гг. неизменно сохраняет свою актуальность в рамках изучения истории колониальной политики Великобритании на Востоке, а также истории ирано-британских отношений, позволяя глубже интерпретировать нынешнюю политику Ирана в зоне Персидского залива. Задача настоящего исследования заключается в изучении материалов наиболее значимых газет стран-участниц конфликта с целью выявления на их примере места газетного дискурса в общем ряду достаточно широкого видового спектра исторических источников, отражающих события упомянутой войны. Перечень изданий, считавших своим долгом внимательно следить за ситуацией в Персидском заливе, достаточно внушителен, поэтому в данном случае целесообразно ограничиться, на наш взгляд, наиболее влиятельными изданиями в

воюющих странах, каковыми мы считаем *The Times* и *The Examiner* в Великобритании и *Руз-наме-йе вакайе-йе эттефакийе* [Отчёт о произошедших событиях] в Иране (последнее обречено на заявленную роль, будучи единственным общенациональным органом печати в рассматриваемый период).

Изучение газетной периодики соответствующего периода показывает, что этот военный конфликт, немало способствовавший усилению позиций Великобритании в Иране, на рубеже 1856–1857 гг. и в течение последующих шести-семи месяцев вызывал интерес журналистов и читательской аудитории. Между тем наиболее серьёзная попытка привлечь периодику к исследованию заявленной проблемы была предпринята лишь в крайне немногочисленной по объёму отечественной историографии этой войны, и наиболее продуктивно реализована практически единственным её представителем – П.П. Бушевым, активно использовавшим при написании сво-

ей монографии «Герат и Англо-иранская война» газеты *The Times* [2]. Сравнительные же исследования в данной области не проводились вовсе. Именно данное обстоятельство и обуславливает новизну представляемого исследования, а также обуславливает главенство в ходе его проведения сравнительного метода, а также методов контент-анализа и источниковедческого анализа периодики.

Изложение основного материала

Наиболее ценными материалами на страницах упомянутых газет служат отчёты о военных действиях, составленные непосредственными участниками событий и третьими лицами (например, бомбейским или парижским корреспондентами *The Times*), а также аналитическая публицистика. Безусловным лидером здесь является *The Times*, хотя и у неё не всегда хватало необходимой информации, поэтому редакции приходилось поддерживать внимание читателей с помощью сообщений, констатирующих отсутствие новостей или избыточных догадками и предположениями. Подобную ситуацию весьма остроумно охарактеризовал в газете *Кавказ* (выпуск от 18 апреля 1857 г.) её редактор Ф. Бобылёв: «Ничего нового, ничего особенного. Хотя все столбцы журналов полны; но полны может быть большею частию потому, что ни одна ещё политическая газета не рисковала явиться белою; это заставило бы её краснеть. Мелких подробностей, фактов текущих всегда достаточно, чтобы занять типографии и редакторов. Но, по совести, в эту минуту мы затрудняемся, на что обратить внимание наших читателей» [3, № 29, с. 130]. К числу такого рода уловок *The Times*, вероятно, можно отнести малоинформативные сведения о перемещениях специального дипломатического представителя Тегерана Фаррох-хана, отправленного осенью 1856 г. во Францию с ответным посольством в связи с заключением франко-иранского договора о сотрудничестве летом 1855 г. Фаррох-хан получил дополнительное задание провести переговоры с британскими дипломатами в Константинополе с целью предотвращения назревавшего военного конфликта. Однако из-за непримиримой позиции британской стороны переговоры провалились. После начала британской агрессии в декабре 1856 г. Фаррох-хан перебрался в Париж, где в итоге при посредстве России и Франции 4 марта 1857 г. был заключён мирный договор. Стоит заметить, что ещё более подробное изложение данного сюжета предлагает *Рус-наме-йе вакайе-йе эттефакийе*, и это не случайно, поскольку если для британского читателя появление в европейских землях «восточного гостя» носило некоторый оттенок экзотики, то в глазах иранской аудитории рассказ о радушном приёме, оказанном шахскому делегату, должен был вызвать гордость за свою страну и повысить личный авторитет монарха.

Говоря о фактологической составляющей газетного дискурса, посвящённого рассматриваемому событию, нельзя не вспомнить мнение исследователя малых войн Ч. Колвела о том, что даже несмотря на цензуру пресса способна невольно оказывать поддержку врагу, снабжая последнего полезной информацией о воюющей армии [10, р. 54]. Между тем при освещении Англо-иранской войны в британской прессе заявленный принцип оказался неактуальным, поскольку сведения о происходящих (а

точнее – произошедших) событиях поступали с заметным опозданием и какого-либо влияния на ход военных действий оказать не могли. Так, 14 января 1857 г. редакция *The Times*, констатируя отсутствие в своём распоряжении данных об экспедиционных войсках, отправившихся в Персидский залив, отмечала, что донесения о такого рода операциях идут в Англию очень долго, поскольку сначала им приходится проделать путь в несколько тысяч миль на восток, в Индию, а затем оттуда переместиться за 10 000 миль в Англию. Этот маршрут обычно занимал 8 недель (водный путь доставки сведений из Бушера в Багдад, судя по всему, в данном случае использовался слабо). И действительно, первые серьёзные сообщения, связанные с прибытием англо-индийского экспедиционного корпуса в район Бушера в конце ноября 1856 г. и взятием этого города 10 декабря 1856 г., появились в *The Times* только 30 января 1856 г. По словам бомбейского корреспондента, эти данные были доставлены пароходом «Семирамис», прибывшим в Бомбей накануне Рождества, т.е. 24 декабря 1856 г. Таким образом, с учётом того, что «Семирамис» покинул Бушер 14 декабря 1856 г. в данном случае срок доставки сведений в Лондон составил немногим более 40 дней [15, 14th Jan., p. 6; 15, 19th Jan., p. 6; 15, 30th Jan., p. 7].

Помимо упомянутого выше существовал иной канал поступления информации – из Тегерана. Скорость продвижения данных по нему была примерно в два раза быстрее, чем по упомянутой выше схеме, однако он был доступен, в первую очередь, Франции, России и Османской Турции, поскольку британский посланник Ч. Мэррей покинул иранскую столицу в конце 1856 г., а незадолго до начала военных действий из Ирана отбыл и консул Р. Стивенс. Столь длительные сроки, а также различные источники информации обусловили характер передачи сведений по принципу калейдоскопа. Например, в одной заметке датой взятия Бушера называется 9 декабря и утверждается отсутствие потерь, а в другой, со ссылкой на французский *Moniteur*, приводится точная дата, 10 декабря, и появляются данные о потерях – 4 офицера и 8 солдат. В другом случае краткое сообщение об экспедиции англо-индийского отряда в находящееся примерно в 37 км к северо-востоку от Бушера селение Чажкутах для уничтожения оружейных и продовольственных складов, помещённое в номере *The Times* от 26 февраля 1857 г., не называет пункта назначения – его наименование уточняется в номере той же газеты от 2 марта [15, 26th Jan., p. 8; 15, 29th Jan., p. 8; 15, 26th Feb., p. 9; 15, 2 March, p. 10].

В своё время в письме К. Марксу от 11 мая 1857 г. Ф. Энгельс писал: «О Персии абсолютно нечего сказать, кампания была паршивая, а сообщения – ещё того больше» [4, с. 108]. Тем не менее, на основании газетного дискурса, и в первую очередь *The Times*, можно построить достаточно чёткую картину событий Англо-иранской войны, хотя она и будет исполнена красками, изготовленными в Великобритании. При этом иногда в отчётах бомбейского корреспондента упомянутой газеты можно встретить информацию, отсутствующую в других доступных нам источниках. Например, рассказывая о диалоге, состоявшемся между губернатором г. Бушер, Мирзой Хасан-Али-ханом Дарйабиги, и командующим 1-й дивизией англо-индийского экспедиционного корпуса генералом Ф. Стокером, корреспондент

сообщает интересную деталь. После сдачи города, Дарйабиги признался, что столь критичное приближение британских кораблей к берегу против прогнозируемых традиционных двух-трёх миль оказалось для него полной неожиданностью. Дарйабиги, приказавший изолировать всех лоцманов, способных оказать помощь агрессорам, рассчитывал, что, не зная фарватера, они не станут рисковать. Здесь же губернатор Бушера заметил, что если бы дело дошло до штурма города сухопутными войсками, англичане понесли бы серьёзные потери. Последнее подтверждает и специалист по артиллерийскому вооружению экспедиционного корпуса капитан Б. Финнимор, обнаруживший в районе городских ворот и в ряде других точек заряженные орудия. Кроме того, корреспондент отмечает кровавый настрой армии, и намекает на недостойное поведение победителей: «и затем в городе, боюсь, было сделано то, что делать нехорошо и о чём нехорошо рассказывать; однако когда “Семирамис” отплыл, всё снова было в порядке» [15, 30th Jan., p. 7].

Немалым значением обладают и публицистические статьи, посвящённые данной кампании. Заметное место в них занимают рассуждения о её подлинных причинах и целесообразности. В этом сегменте можно выделить три основных мотива. Первый – принижение значения Герата для индийского вектора британской политики и трансформация идеи о русской угрозе Индии в идею о русско-иранской угрозе через акцентирование слухов о поддержке Ирана со стороны России. Так, в середине января 1857 г. *The Times* пишет о недалёковидности практики каждые пять лет воевать с той или иной страной под предлогом нейтрализации планов России на Востоке, а 10 февраля публикует пришедшее из Пизы и датированное 31 декабря 1856 г. письмо, в котором автор, подписавшийся «W.G.V.», достаточно подробно анализирует возможность русской армии добраться до Герата и приходит к выводу о полной неосуществимости подобного рода сценария. В итоге акценты смещаются в сторону идеи русской поддержки Ирана, который Россия намеревалась использовать как инструмент для расширения своего влияния в Азии. В статье от 3 марта 1857 г. собственный корреспондент *The Times* в Париже констатирует циркуляцию в Европе слухов о существовании тайного русско-иранского договора, заключённого в январе 1857 г., согласно которому Россия брала на себя обязательство отправить в Герат военное подразделение (не случайно целью отъезда российского поверенного в делах в Иране Н.А. Аничкова из Тегерана в Петербург в декабре 1856 г. называли обсуждение вопроса о предоставлении шаху военной помощи [13, 17th Jan., p. 39]). Но наличие подобного договора отрицали и русские, и иранцы, а лорд Палмерстон в Палате общин и французский министр иностранных дел заявили, что им ничего не известно о его существовании. Корреспондент пишет о том, что к Туркманчайскому мирному договору 1828 г. якобы прилагалась секретная статья, предусматривавшая помощь России Ирану в случае нападения на него Великобритании, которая, по его мнению, в немалой степени обусловила агрессивную политику Ирана в восточном направлении. Автор утверждает, что русскому правительству удалось обмануть Европу относительно своей политики в Иране. Способствовал утверждению на троне сына Аббас-мирзы, Мохаммад-

шаха, Россия убедила всех в отсутствии у неё амбициозных планов. Однако отказ нового шаха прислушаться к разумным советам начать с укрепления внутреннего положения в стране и выбор им экспансионистской политики, заставили людей прозреть. Но было уже поздно: Иран начал получать указания из России, в планы которой входит создание огромной конфедерации, охватывающей территорию от Каспия до Гиндукуша и от Астрабада до Инда. В рамках реализации намеченной программы Россия намерена способствовать получению Ираном ключей от Индии, дабы впоследствии воспользоваться ими самостоятельно. Поэтому насущной задачей Англии должно стать разрушение этих планов [15, 3 March, p. 10].

Второй мотив представлял собой выпячивание версии о том, что причиной войны стала ссора британского представителя в Тегеране Ч. Мэррея с премьер-министром Мирзой Ака-ханом Нури из-за семьи иранского подданного Мирзы Хашем-хана, которого тот предполагал назначить британским агентом в Ширазе (подробнее см.: [7]). В этом контексте всё происходящее *The Times* уподобляет фарсу: с одной стороны, патриотически настроенные газеты называют причиной войны Герат, а с другой стороны, в частных разговорах люди признают таковой «нелепую ссору из-за персидской леди... любовницы или жены беглого персидского придворного и донкихотской защиты, предоставленной ей британскими официальными представителями» [15, 14th Jan., p. 6]. Не настаивая на правдивости этой версии, *The Times* констатирует её исключительную популярность. По данным газеты, Иран готов отступить от Герата и выплатить компенсацию, однако британское правительство настаивает на возвращении Мэррея, вынуждая шаха защищаться всеми доступными средствами и подталкивая его к России, что грозит сделать его действенным инструментом в руках последней. Внимание читателя акцентируется на утверждении, что нынешняя ситуация сложилась не по каким-либо понятным причинам, а из-за глупости британского представителя (не случайно впоследствии *The Times* и *The Examiner*, вероятно, не без некоторого злорадства, вкупе с текстом мирного договора опубликовало письмо Насер ад-Дин шаха своему премьер-министру, в котором шах называет Мэррея болваном) [13, 13th June, p. 375; 15, 14th Jan., p. 6; 15, 10th Feb., p. 3; 15, 11th June, p. 9].

Таким образом, британский газетный дискурс выходит на третий мотив, обозначенный в заголовке статьи в *The Examiner* от 24 января 1857 г. (перепечатанной 26 января в *The Times*) как «плохая дипломатическая служба» (*diplomatic disservice*). Именно последняя ввергает страну в бесконечную цепочку конфликтов, мешающих установлению взаимопонимания и дружеских отношений с другими государствами. Последний постулат прочно увязывается с критикой института протектората («Мы всё время ввязываемся в ссору, защищая кого-нибудь» [13, 24th Jan., p. 49]), выдержанной в ироничном ключе: «Если нам предстоит война, то пусть она будет из-за Елены, а не из-за грязного города или ничтожного лишения участка земли. “Война Хашима” станет прекрасным заголовком для истории, а её предмет — сюжетом для эпоса, в котором гнев Мэррея заменит гнев Ахилла в “Илиаде”» [13, 24th Jan., p. 49; 15, 26th Jan., p. 7].

Тема дипломатической несостоятельно-

сти Великобритании в Иране развивается в статье *The Examiner* от 14 февраля 1857 г. «Наша персидская блажь» (*Our Persian Extravagancy*). Автор относит британскую дипломатическую миссию в Иране к категории худших неприятностей в работе британского внешнеполитического ведомства. Учреждённая в 1808 г. на фоне страхов бывшего генерал-губернатора Британской Индии, яркого франкофоба маркиза Р. Уэлсли перед «весьма поэтическим проектом» Наполеона захватить субконтинент через Иран, миссия по сию пору служит источником многочисленных бедствий. Между тем, по утверждению автора, Англия прекрасно существовала без Ирана со времён Якова I (1603–1625). Когда в 1814 г. химера французской угрозы канула в лету, англичане придумали новую – русское вторжение. Чтобы «похоронить это привидение», в том же году был заключён договор, который, несмотря на обещанную англичанами материальную помощь и их участие в обучении иранской армии, не помешал русским нанести шаху сокрушительное поражение в ходе русско-иранской войны 1826–1828 гг. После спровоцированного этими событиями охлаждения отношения были восстановлены, и в 1838 г. появились лозунги «Герат в опасности!» и «Герат – ключ к Индии», хотя причиной нынешней войны стали действия миссии из-за «химического ключа», т.е. Мирзы Хашема и его жены, благодаря которым британская миссия превратилась «в убежище для недовольных, каковыми были церкви для преступников в тёмные века» [13, 14th Feb., p. 97]. Оценивая расходы на текущую кампанию в 3–4 млн. фунтов, автор утверждает, что за последние 60 лет миссия стоила британцам 20 млн. фунтов, но так и не смогла принести какую-то ощутимую пользу. Он напоминает, что Россия, как центральноазиатская держава, граничащая с Ираном, нуждается в присутствии в этой стране постоянной дипломатической миссии, уважение к которой она поддерживает близостью армии. Англия же не относится к этой категории, а её индийские владения отстоят от иранской границы на 700 миль: работая в 3000 милях от Лондона и Калькутты, британская дипломатическая миссия находится в изоляции и не имеет поддержки. Нынешний конфликт, по мнению автора, предоставляет прекрасную возможность продемонстрировать уверенность британцев в Индии и отказаться от присутствия британской миссии в Иране, тем более что многие здравомыслящие и опытные политики считают русское вторжение в Индию чистой иллюзией [13, 14th Feb., p. 97–98].

Тем не менее *The Times* предпочитает постепенно смещать акценты в сторону идеи реформирования отношений с Ираном с целью введения его в орбиту влияния Великобритании. Особенно показательны в этом контексте заметки от 17 февраля и 13 марта 1857 г., посвящённые рассуждениям об иранском векторе политики Англии после заключения мира. Констатируя стратегическое преимущество России, способной гораздо быстрее и безболезненнее добраться до Тегерана, а в случае раздела страны контролировать лучшую её часть, авторы выступают за превращение Ирана в нейтральную территорию между Россией и Англией. Утверждая, что в основе русско-иранских отношений лежит страх Ирана перед более сильным соперником, авторы отмечают естественное стремление Ирана к

Англии в качестве покровителя. Однако это движение тормозится британской политикой, реализуемой бездарными дипломатическими представителями в Тегеране. Серьёзность положения авторы аргументируют тем, что, будучи остановленной на некоторое время в продвижении на запад, Россия обратит свои имперские амбиции на восток и на юг. И здесь она выйдет на Англию, которая в данном регионе будет лишена поддержки других европейских стран, которым взаимная распря двух держав окажется только на руку. Поэтому необходимо наглядно показать Ирану всю выгоду союзнических отношений с Англией, а для реализации этих планов после восстановления достоинства Ч. Мэррея следует найти достойного кандидата [15, 17th Feb., p. 8; 15, 13th March, p. 9].

Желание Великобритании ввязаться в очередную войну вызвало неприятие не только среди политиков, но и среди народных масс. Яркой иллюстрацией тому служит сообщение *The Examiner* в номере от 20 декабря 1856 г. об имевшем место 17 декабря собрании жителей Ньюкасла, решивших обсудить меры, которые народу следует принять ввиду угрожающей ситуации в британских международных делах. Собрание единодушно признало подписанную генерал-губернатором Индии Ч. Каннингем «Калькуттскую прокламацию» от 1 ноября 1856 г. «уклонением от закона» и приняло решение ввиду невозможности Парламента предотвратить надвигающуюся угрозу, в случае реализации персидской кампании привлечь к ответу исполнителей незаконных приказов. Текст упомянутой прокламации, которую, несмотря на отсутствие в ней соответствующих формул, британская пресса подавала как декларацию об объявлении войны, помещён в другой заметке того же самого номера. В действительности прокламация кратко описывает причины недовольства Великобритании, называет попытку Ирана захватить Герат нарушением торжественных письменных обещаний, данных 25 января 1853 г. иранским премьер-министром Мирзой Ака-ханом Нури британскому полномочному представителю в Тегеране Дж. Шейлу, и информирует об отправке войск в район Персидского залива. Дальнейшие действия этих войск обуславливались характером развязанной ситуации и британскими интересами [12, 20th Dec., p. 806–807].

Тезисы «Калькуттской прокламации» легли в основу опубликованной в № 308 газеты *Рус-наме-йе вакайе-йе эттефакийе* от 26 раби ас-сани 1273 г.х. [= 24 декабря 1856 г.] статьи, главная цель которой заключалась в опровержении выдвинутых английской стороной обвинений в нарушении Ираном своих обязательств. Автор напоминает, что Мирза Хашем-хан, распря по делу которого стала причиной нынешнего охлаждения в двусторонних отношениях и послужила поводом для отъезда британского полномочного министра Ч. Мэррея в Багдад, примирился со своим правительством и вернулся на иранскую государственную службу. При этом действия Мэррея расцениваются как незаконное вмешательство во внутренние дела Ирана. Что касается гератского вопроса, то здесь нарушителями обязательств называются именно англичане, поскольку согласно англо-иранским договорам 1809, 1812 и 1814 гг., Англия обязалась не вмешиваться в ирано-афганские отношения. Тем не менее, когда в 1837 г. Мохаммад-шах осадил

Герат, Англия отправила свой флот в Персидский залив, вынудив шаха отступить. В соответствии с обязательством 1853 г., подписанным под давлением Дж. Шейла, Иран получал право ввести свою армию в район Герата (без вступления в город) в случае угрозы последнему со стороны Кабула, Кандагара или иной третьей силы и обязался в целом не вмешиваться в дела Герата. Однако упомянутые обязательства теряли свою актуальность при вмешательстве в гератские дела самой Англии [11, р. 72–73]. Автор подчёркивает, что оказавшееся односторонним обязательство 1853 г. должно было иметь форму двустороннего соглашения, однако Шейл не передал иранской стороне подписанную им копию и не запросил одобрения документа у британского правительства. Иранскому правительству, согласно букве обязательства, вменялось довести его содержание до сведения правителя Герата с участием британского политического агента в Машхаде, но вместо этого Шейл направил туда своего слугу Солтан-хана с целью поднять в городе мятеж. В ответ на претензию иранской стороны Шейл заявил, что имеет право поддерживать свободные отношения с Гератом и отправлять туда, кого ему будет угодно. В подобных действиях Шейла иранцы усматривают нарушение обязательства. Кроме того, в их руках оказалось письмо, переданное поверенным в делах У. Томсоном правителю Герата, в котором речь шла о военной помощи и денежной субсидии для завоевания Афганистана при условии обеспечения влияния британских агентов на занятых территориях.

Несмотря на это Иран не денонсировал обязательство 1853 г. до начала экспансионистского похода Дост-Мохаммад-хана, захватившего Кандагар осенью 1855 г. и угрожавшего Герату. Обратившиеся сначала к шаху за помощью представители гератской знати при появлении иранского войска изменили свою позицию и организовали противодействие пришедшей им на помощь армии. После этого шах решил наказать гератцев. Позднее иранцы завладели письмами Дост-Мохаммад-хана и его сына, убедительно показавшими, что последние подстрекали жителей Хорасана против Ирана, обещая скорую помощь от англичан. Тем не менее Иран готов отступить от Герата при твёрдых гарантиях против мятежа в этой области, а также «дать удовлетворение» Мэррею. Между тем направленному в Константинополь для переговоров Фаррох-хану были выдвинуты требования, принятие которых не входило в его полномочия, и он был вынужден просить дать ему время для консультаций со своим правительством. Однако во время предоставленной сорокадневной отсрочки англичане начали военные действия, что делает все обвинения Ирана в вероломстве совершенно несостоятельными [9, с. 2005–2010].

Именно ожиданием мирного урегулирования конфликта *Руз-наме-йе вакайе-йе эттефакийе* объясняет отсутствие сопротивления со стороны иранских войск в Бушере. В двух прокламациях, опубликованных в качестве приложения к № 312 упомянутой газеты от 25 джумада аль-аввала 1273 г. [= 21 января 1857 г.], говорится, что Англия в стремлении подчинить своей воле все государства расценила сдержанность и уступчивость иранской позиции как слабость. Автор упрекает английское правительство в том, что, уполномочив британского посланника в Константинополе вступить в

переговоры с Фаррох-ханом, Англия атаковала Бушер, где численность гарнизона соответствовала требованиям мирного времени, а губернатор города получил приказ не вступать с англичанами в военные действия. Более того, англичане не стали объявлять войну в соответствии с общепринятыми нормами: не только шах, но даже генерал-губернатор провинции Фарс (к которой в то время относился Бушер) не были уведомлены об их намерениях. Вместо этого британский командующий вручил прокламацию от 1 ноября 1856 г. губернатору Бушера, а также разослал её в ряд прибрежных городов. Подобного рода вероломные действия вынуждают Иран организовать военное сопротивление врагу и направить в Фарс опытных военачальников. Интересно отметить, что перевод первой из упомянутых прокламаций, в которой говорится об агрессивной политике Англии, был опубликован в *The Times* 21 февраля 1857 г. [9, с. 2047–2050; 15, 21 Feb., p. 10].

Следующим важным звеном в логической цепочке развития событийного дискурса *Руз-наме-йе вакайе-йе эттефакийе* стала популяризация идеи подъёма народного воодушевления после захвата англичанами Бушера. По версии иранской газеты, нашедшей отражение и в иранских официальных хрониках, в частности *Роузат ас-сафа-йе Насери* [Насеров сад чистоты] Реза-Коли-хана Хедайата и *Насех ат-таварих* [Отменяющая историю] Мохаммад-Таки Лесан аль-Молька Сепехра, в Тегеран непрерывным потоком поступали письма из различных городов Ирана: в них представители духовенства заявляли о готовности населения участвовать в защите страны. Центральным событием в данном контексте стало собрание жителей столицы, состоявшееся в тегеранской мечети Масджед-е Шах 8 января 1857 г., где были зачитаны обращения шаха к народу с призывом к джихаду. И хотя, по утверждению газеты и иранских нарративных источников, после собрания присутствующие продемонстрировали невероятный энтузиазм, сообщения российского и французского дипломатических представителей при тегеранском дворе вынуждают заметно снизить его интенсивность. Сходные собрания в нескольких десятках крупных городов Ирана (в частности, в Керманшахе) с чтением шахских воззваний, где можно было ожидать более бурной реакции населения, прошли в весьма спокойной обстановке. Тем не менее *Руз-наме* сообщала о тысячах добровольцев, собиравшихся в региональных центрах, но в большинстве своём отправляемых домой из-за отсутствия приказа об их мобилизации [1, л. 280об, 313, 376–377; 5, с. 1407–1408; 8, с. 8879; 9, с. 2029–2031, 2055, 2059–2060, 2079, 2090, 2096; 14, р. 46–47, 53].

Серьёзное значение издатели официальной иранской газеты придавали созданию ощущения спокойной жизни в стране и положительного образа иранской армии. Например, газета констатировала необычное уменьшение преступлений в столице. Редкие случаи нарушения закона оперативно раскрывались, а виновные несли наказание. В качестве примера приводится случай с вором-рецидивистом, по имени Гулям, который в своё время уже лишился ушей за воровство. На сей раз он ограбил лавку торговца ситцем Ака Хосейн-Коли. Вскоре вор оказался в руках правосудия: после недолгого тюремного заключения ему отсекли руку и изгнали из города. Далее, в связи с упомянутым выше собра-

нием в тегеранской мечети на страницах *Руз-наме* начали появляться сообщения об отправке разного рода военных подразделений в район боевых действий на юге Ирана. И хотя читатели были прекрасно осведомлены о многочисленных проблемах в иранской армии, все эти подразделения выглядели хорошо обеспеченными снабжением и вооружением, а также находились в прекрасной боевой форме, благодаря постоянно проводимым занятиям по повышению военного мастерства. Особое внимание уделялось примерному поведению воинов по отношению к жителям территорий, лежащих на пути следования войск. Несмотря на то что мародёрство иранских солдат было у всех на устах, в *Руз-наме* утверждали, что жители соответствующих областей выражали благодарность за доброе отношение к ним. Иногда для большей правдоподобности признавались отдельные случаи воровства, однако рассказ о краже и скором возвращении владельцу столь незначительного предмета, как котелок, скорее, должен был заставить читателя улыбнуться, нежели вызвать чувство удивления. Отмечается и роль губернаторов, прилагавших все усилия для помощи армии [9, с. 2032, 2064, 2071, 2084, 2086, 2091].

Выводы

Итак, рассмотренный кейс позволяет сделать вывод о том, что британский газетный дискурс, представленный в нашем случае *The Times* и *The Examiner*, служит гораздо более продуктивным источником рассматриваемой кампании, нежели *Руз-наме-йе вакайе-йе эттефакийе*, поскольку на страницах упомянутых двух изданий, особенно *The Times*, исследователь может найти немало отчётов о непосредственном ходе военных действий. На основании данных *The Times* читатель может сформировать связный, хотя и несколько однобокий, рассказ о рассматриваемой войне, который будет служить подробной иллюстрацией к нашедшей отражение в публицистических статьях генеральной пропагандистской линии. Последняя в целом выглядит следующим образом: постулирование бесполезности войны – констатация необ-

ходимости доведения беспричинно начавшейся войны до победы, неизбежность которой обусловлена технологическим превосходством над противником – утверждение обязательности переформатирования отношений с Ираном и введения его в орбиту британского влияния в противовес России по достижении успеха (не случайно газета *Кавказ* называет *The Times* «задорной защитницей английских интересов» [3, № 11, с. 56]). Что касается *Руз-наме-йе вакайе-йе эттефакийе*, то здесь акценты заметно смещены в пропагандистскую сторону. Видя в качестве основной аудитории иностранных дипломатов, а через них и высшие слои общества представляемых ими стран, иранская газета декларирует вероломный характер войны, изображая Иран невинной жертвой, которая, в то же время, в случае необходимости готова оказать достойное сопротивление. В качестве иллюстрации на страницах *Руз-наме* представлены переводы публикаций в европейских газетах, содержащих критику текущей кампании. Далее акценты смещаются на всеобщее воодушевление народа и его готовность участвовать в борьбе против агрессора, а затем на дипломатическую миссию Фаррох-хана и восстановление мира. Во всех этих событиях теряются немногочисленные сообщения о ходе военных действий, призванные лишь оттенить основную пропагандистскую линию. При этом внимание читателя сосредотачивается на бое при Хушабе, в ходе которого иранской армии несколько раз удавалось получить тактическое преимущество и который, поэтому, расценивался как безусловный успех (см.: [6, с. 49]). В результате *Руз-наме* удалось создать щадящую картину прошедшей войны, в которой Иран не потерпел сокрушительного поражения.

Таким образом, несмотря на упомянутые выше особенности привлечение материалов газетного дискурса при воссоздании истории Англо-иранской войны, безусловно, необходимо, поскольку это позволит уточнить целый ряд деталей, связанных с военными действиями, а также составить представление о восприятии данного события в воюющих странах.

Библиографический список

1. АВПРИ. Ф. 194. Миссия в Персии. Оп. 528/1. Д. 535. Исходящая корреспонденция миссии. 1856 г.
2. Бушев П.П. Герат и Англо-иранская война 1856—1857 гг. М.: Издательство восточной литературы, 1959. 251 с.
3. Кавказ. 1857.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 29. М.: Государственное издательство политической литературы, 1962. XXVI, 729 с.
5. Мохаммад-Таки Лесан аль-Мольк Сепехр. Насех ат-таварих. Тарих-е каджарийе. Джелд 3 / Подг. к публ. Дж. Кийанфар. Техран: Асатир, 1377/1998. XXI, 997 с.
6. Норик Б.В. Сражение английской и иранской армий при Хушабе 7 февраля 1857 г. по иранским источникам // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 4 (89). С. 45–50.
7. Норик Б.В. Чарльз Мэррей и дело Мирзы Хашем-хана: к вопросу о поводах для Англо-иранской войны 1856–1857 гг. // Вестник Института востоковедения РАН. 2021. 1 (15). С. 117–128.
8. Реза-Коли-хан Хедайат. Тарих-е Раузат ас-сафа-йе Насери. Джелд 10. Дар салтанат-е Мохаммад-шах ва Насер ад-Дин-шах Каджар / Подг. текста и примеч. Дж. Кийанфар. Техран: Асатир, 1380/2001. XXXVIII, 848 с.
9. Руз-наме-йе вакайе-йе эттефакийе. Джелд 3: Шомареха-йе 261–374. Техран: Кетабхане-йе мелли, 1373/1994. С. 1657–2510.
10. Callwell C.E. Small Wars: Their Principles and Practice. Third Edition. London: Harrison and Sons, 1906. 559 p.
11. A Collection of Treaties, Engagements and Sanads relating to India and neighbouring Countries compiled by C. U. Aitchison. Vol. XII. The Treaties, etc., relating to Persia, the Arab Principalities in the Persian Gulf and Oman. Calcutta: Superintendent Government Printing, 1909. 244 p.
12. The Examiner. 1856.
13. The Examiner. 1857.
14. Hytier A.D. Les Dépêches diplomatiques du comte de Gobineau en Perse: Textes inédits présentés et annotés / Préface de Jean Hytier. Paris: Librairie Minard, 1959. 265 p.
15. The Times. 1857.

References

1. AVPRI. F. 194. Mission in Persia. Op. 528/1. D. 535. Outgoing mail of the mission. 1856.
 2. *Bushev P.P.* Herat and Anglo-Iranian War of 1856–1857. M.: Oriental Literature, 1959.
 3. The Caucasus. 1857.
 4. *Marx C., Engels F.* Collected Works. Vol. 29. M.: State Publishing House of Political Literature, 1962. XXVI, 729 p.
 5. *Mohammad-Taqi Lesan al-Molk Sepehr.* Voiding the Histories. History of Kadjars. Vol. 3 / Ed. J. Kiyanfar. Teheran: Asatir, 1377/1998.
 6. *Norik B.V.* Battle of English and Iranian Armies near Khushab on February 7th 1857 according to Iranian sources // Scientific notes of Orel State University. 2020. № 4 (89). Pp. 45–50.
 7. *Norik B.V.* Charles Murrey and Mirza Hashem-khan's case: the Problem of casus belli for Anglo-Iranian War of 1856–1857 // Journal of the Institute of Oriental Studies RAS. 2021. 1 (15). Pp. 117–128.
 8. *Reza-Qoli-khan Hedayat.* Naser's History of Gardens of Purity. Vol. 10. During the reign of Mohammad-shah and Naser al-Din-shah Kajar / Critical text and notes Dj. Kiyanfar. Teheran: Asatir, 1380/2001.
 9. Ruz-name-ye vaqaye-ye ettefaqiye. Vol. 3: Numbers 261–374. Tehran: Ketabhane-ye melli, 1373/1994. Pp. 1657–2510.
 10. *Callwell C.E.* Small Wars: Their Principles and Practice. Third Edition. London: Harrison and Sons, 1906. 559 p.
 11. A Collection of Treaties, Engagements and Sanads relating to India and neighbouring Countries compiled by C. U. Aitchison. Vol. XII. The Treaties, etc., relating to Persia, the Arab Principalities in the Persian Gulf and Oman. Calcutta: Superintendent Government Printing, 1909. 244 p.
 12. The Examiner. 1856.
 13. The Examiner. 1857.
 14. *Hytier A.D.* The Diplomatic dispatches by the comte de Gobineau from Persia: Unpublished texts presented and annotated / Preface by Jean Hytier. Paris: Librairie Minard, 1959. 265 p.
 15. The Times. 1857.
-
-

ОРЛОВ АНДРЕЙ СЕРГЕЕВИЧ

кандидат исторических наук, сотрудник Академии
ФСО России

ПОЗДНЯКОВ АЛЕКСЕЙ ВАСИЛЬЕВИЧ

кандидат философских наук, сотрудник Академии
ФСО России
E-mail: rupozdnyakovav77@mail.ru

ORLOV ANDREY SERGEEVICH

PhD in History, Federal Guard Service Academy

POZDNYAKOV ALEXEY VASILJEVICH

PhD in philosophy, Federal Guard Service Academy
E-mail: pozdnyakovav77@mail.ru

ЭВОЛЮЦИЯ РЕЛИГИОЗНЫХ ВЗГЛЯДОВ ПУБЛИЦИСТА МИХАИЛА ОСИПОВИЧА МЕНЬШИКОВА

EVOLUTION RELIGION VIEWS OF PUBLICIST MIKHAIL OSIPOVICH MENSHIKOV

Предметом настоящего исследования являются религиозные взгляды известного писателя-публициста и журналиста рубежа XIX–XX вв. М.О. Меньшикова. Объектом рассмотрения выступают дневники и записные книжки публициста, преимущественно раннего написания. Цель исследования – проанализировать ранние дневники Меньшикова сопоставить с более поздними дневниковыми записями и рассмотреть, как менялись его взгляды на религию и бытие Бога, как формировались его собственные религиозные убеждения. При написании статьи авторы придерживались принципов научной объективности, историзма, с учетом исторического контекста, в условиях которого и происходили изменения во взглядах Меньшикова, этого одаренного и значимого для дореволюционного времени публициста.

Ключевые слова: М.О. Меньшиков, дневники, религиозные взгляды, мировоззрение, природа религии, христианство, позитивизм, эволюционизм

The subject of this study is the religious views of the famous writer-publicist and journalist of the turn of the 19th–20th centuries M.O. Menshikov. The object of consideration are the diaries and notebooks of the publicist, mainly of early writing. The purpose of the study is to analyze Menshikov's early diaries, compare them with later diary entries and consider how his views on religion and the existence of God changed, how his own religious beliefs were formed. When writing the article, the authors adhered to the principles of scientific objectivity, historicism, taking into account the historical context, in the conditions of which there were changes in the views of Menshikov, this gifted and significant publicist for the pre-revolutionary time.

Keywords: M.O. Menshikov, diaries, religious views, worldview, nature of religion, Christianity, positivism, evolutionism

Введение

Меньшиков Михаил Осипович, известный русский публицист-писатель дореволюционной России, имя которого было долгое время в забвении, но в последние двадцать лет стало пристальным объектом изучения самых разных направлений гуманитарных и социальных наук. Исследователи часто рассматривают его личность как отражение противоречивой и бурной в политическом и социокультурном смысле эпохи дореволюционного «русского Ренессанса», «Серебряного века». Большая часть исследовательских работ, посвященных творчеству этого талантливого журналиста и публициста, опирается на его публичные статьи или опубликованные некоторые его дневники, а также на воспоминания современников. Однако долгое время до исследователей и до общественности не доходили его многие заметки, которые Меньшиков писал в дневниках и записных книжках. Как правило, они представляют из себя пробу пера или писались публицистом не для опубликования, а исключительно для себя. Проведенные исследования некоторых записных книжек не столько пролили свет на его личность, сколько поставили ряд новых вопросов об истинных взглядах Меньшикова на

политику, общество и мир в целом [6]. Было выявлено расхождение его мнений на ряд вещей, отраженных в очерках и в публичной творческой жизни писателя. Последняя отражала его непостоянство, противоречивость, что в свою очередь оценивалась его современниками и сегодняшними исследователями неоднозначно: от восторженных отзывов до враждебных. В качестве примера вторых достаточным будет упомянуть критические статьи архиепископа Никона (Рождественского) [1] и современного исследователя Рейтблата А. [10]. Это актуализирует необходимость изучения ранее неизвестных дневников М.О. Меньшикова, которые помогут пролить свет на его личность и его мировоззрение.

Другим моментом, которым определяется актуальность нашего исследования, является отсутствие структурного анализа его религиозных идей. Как мы уже указывали выше, его основная часть деятельности в качестве публициста приходилась на период «Серебряного века». Данное время отмечается поиском совершенно новых путей оформления духовной жизни личности, преодолением или новым переосмыслением консервативных и традиционных шаблонов искусства, философски и научно ориентированных мировоззренческих систем, а также религиозности. Как точно в

свое время подметил Сергей Маковский: «Серебряный век», мятежный, богоищущий, бредивший красотой... Голоса его выразителей до сих пор звучат, хотя и по-иному, чем звучали тогда, после почти полувекковой вражды в России» [4, с. 11]. В социально-политической сфере было не меньше ярких противоречий, которые наполняли своим содержанием не только политическую жизнь страны, но и влияли своими настроениями на культурную творческую среду. В стране активно развернули свою деятельность либеральные и революционные организации, стремившиеся реформировать или радикально преобразовать жизнь и устроить всех структур государства, от власти до быта. Меньшиков также, будучи сыном своей эпохи, бурно реагировал на политические изменения в стране, вступал в дискуссии на страницах своих публикаций и дневников. Об этом уже были написаны исследовательские работы в виде статей [9,10]. Однако ни что так остро не стояло тогда, как вопрос о религии. К данному времени, начиная со второй половины XIX века сложились две враждующие между собой позиции на религию как на тип мировоззрения и на социальный институт: апологетическая и отрицающая. На фоне этого противостояния и возникает наш интерес исследования религиозных идей Меньшикова, без рассмотрения которых, портрет данного известного публициста будет не полным.

Новизна исследования состоит в том, что в нем впервые представлен анализ его взглядов на религию с опорой на неопубликованные и малоизвестные дневники и записные книжки.

Целью данной работы является анализ его взглядов на религию с опорой на содержание его малоизвестных дневников и записных книжек.

Методология исследования включает герменевтический, ретроспективный и сравнительно-исторический анализ.

Изложение основного материала

Дошедшие до нас размышления М.О. Меньшикова о религии в дневниковых записях не очень многочисленны, но при этом имеют разрозненный характер. Еще до «Серебряного века» Меньшиков проводит пробу пера, пишет статьи и ведет дневники. Это позволяет воспроизвести его взгляды в системе и понять особенности их изменений. Позиция по религии ярче всего звучит в одной из записных книжек с очерком, которому Меньшиков дал название «Миросозерцание». Согласно архивным данным он написал его между июлем 1885 и весной 1887 года. Также пристальное внимание вопросам религии он уделяет в своих некоторых более ранних дневниковых записях 1879 года и в записях более поздних годов, например, в очерках «О счастье» (1914 г.), «Христианство не удалось» (1917). Однако прежде чем провести анализ его точки зрения на религию, немного коснемся биографии Меньшикова.

Биография Михаила Осиповича Меньшикова. Согласно биографическим исследованиям, Михаил Осипович Меньшиков родился в небогатой семье 25 сентября (7 октября) 1859 года. Род Меньшикова по отцовской линии идет от духовного сословия, а мать была выходцем из обедневшего дворянского рода. Оба родителя были религиозными людьми. Это не смогло не повлиять на его детскую религиозность. Согласно

содержанию дневниковой записи за 1879 год, он с детского возраста мечтал служить Богу, «сделаться отшельником, аскетом, желал молиться Всемогущему, Всеправедному Богу, в котором в одном только нет лжи, нет зла и мелочности, нет обиды и обмана...» [11, л. 111]. Эта внутренняя потребность и стремление служить правде будет сопровождать его на протяжении всей его жизни. В одной из своих заметок в 23 года он отмечает, что подвержен сильному честолюбию оратора или писателя, т.е. «человека, проповедующего толпе». «Но все-таки склонность существует, – размышляет он в заметке, – не даром опять таки, мои предки были (хоть и плохими) служителями не людей, а Бога, его высочайшей правды. Если – бы судьба сделала меня священником, то может быть я был бы именно на своем месте» [13, л. 64 об.]. Однако уже в молодом возрасте Меньшиков отходит от религиозного мировоззрения, о чем он повествует в своем дневнике за 1879 год.

Отход Меньшикова от религиозного мировоззрения был поэтапным и, как он сам замечает, начался еще в школьном возрасте. Первый этап связан с его знакомством с материальным миром (с «материальной истиной», по выражению самого Меньшикова), которое он получил в рамках школьного образования, и которое навело его на мировосприятие, созвучное с дуалистическим. Для него открытием становится факт, что наравне с божественным миром, материя имеет свои (небожественные) законы существования, т.е. имеет присущую ей собственную справедливость, только с одной большой разницей, что она познаваема, в отличие от мира Божественного, который так и остается «неизведанным и чудным явлением».

На втором этапе повзрослевший Михаил Меньшиков сталкивается с социальной реальностью, узнав о преобладании в ней зла среди людей. Как и подобает юношескому максимализму, он был готов отставлять интересы добра. «Возмутилось молодое чувство: если есть между добрыми боевая фаланга – я записываюсь в ее ряды! Бороться за справедливость, правду, общее благо – это идеал! Быть чистым безусловно, самоотверженным, бескорыстным, трудолюбивым – это идеал!» [11, л. 112]. Однако позднее, на третьем этапе, для Меньшикова становится открытием относительность и переменчивость «идей, выражающих + или -, хорошее или дурное, белое или черное», а также «что не существует Абсолюта». Это стало причиной того, что юноша, по его собственному выражению, «остался без опоры посреди чудес» [11, л. 112].

Мировоззренческий кризис неизбежно поселился в его сознании. Стоит отметить, что метание между религиозностью и сомнением, верой в Бога и атеизмом было свойственно многим интеллигентам того времени. Однако, метание Меньшикова отмечается некоторыми странностями. Во-первых, существенно разнится его мысль в дневниках и в официальных публикациях или письмах своим знакомым и родственникам. В последних М. Меньшиков часто использует лингвистические приемы, свойственные религиозно ориентированным людям. Тем временем в своих ранних и поздних заметках он явно позиционирует себя скептиком.

Во-вторых, наблюдается также противоположность его взглядов и в самих дневниках. Анализируя его дневниковые записи за 70-е – 90-е и в пред- послереволюци-

онные годы можно их классифицировать на две группы: 1) те, в которых высказывания имеют явно нигилистический характер, подвергающие резкой критике религию и 2) те, в которых публицист проявляет себя как религиозный человек.

Выстраивая их в хронологическом порядке можно понять, как изменялись его воззрения на следующие вопросы: 1) Бог как начало мира; 2) истинность религии, 3) происхождение религии, 4) оценка личностей-основателей монотеистических религий.

Относительно первого вопроса, Меньшиков менял свои позиции в 1879–1880-х годах и 1914–1918 годов. В начале 80-х годов 19 века Меньшиков рассуждает в своих заметках о Боге то с чисто философских позиций, то с позиции человека, обладающим опытом мистика. В первом случае он стремится отождествить Бога с разумом. Так, в записи от 3 сентября 1882 г. он отмечает: *«Человек есть сам то доказательство, которое он требует, доказательство существования Бога. Если небольшая масса материи способна мыслить и выражать свою волю, то значит вообще, способность материи мыслить и выражать волю – доказана»* [12, л. 70]. Здесь взгляды публициста приближены к пантеистическим. Меньшиков не замыкает разум и волю в границы человеческого существа. Они пронизывают все мироздание, которого человек есть всего лишь часть, но не наоборот. Однако божественная воля и разум отождествляются им с самой природой, а Бог со всем миром. Происходящие события, которые для нас обыденны и не наводят на мысль о чуде, согласно Меньшикову, управляются божественным умом. Для публициста любое событие есть чудо, даже простые явления, как ход часов, свечение лампы и т.д. Созерцание в себе этих явлений подталкивают его к написанию заметки, которая уже больше напоминает не логическое рассуждение, а величайшую песнь божеству, полную эмоционального воодушевления и удивления мистика. *«Удивляюсь, как мы, окруженные тьмою чудес (каждое явление есть чудо) не догадываемся о присутствии Того, который проявляется в этих чудесах»*, и далее: *«Во всякой форме и массе я вижу тебя, Господи, во всяком звуке слышу», «... я ощущаю тебя, - ты здесь, ты все, что окружает меня, я сам – часть тебя, Ты единственный существующий, так как единственный независимый»* [12, л. 94].

Публицист утверждает, что только Бог может понять себя самого, даже несмотря на то, что человек есть часть божества. Однако, невзирая на подобные рассуждения, Меньшиков в тоже время демонстрирует свою неловкость в отношении своего убеждения. Он признается в стыде за веру в чудеса. Уже тогда отмечаются в Меньшикове первые нотки сомнений, на сколько он прав в своем мироощущении на фоне новых философских веяний, которые стремятся наукоемко изучать мир. Стоит отметить, что в это время писатель осуществляет свои знакомства с позитивизмом, на что указывает его положительная оценка идей Г. Спенсера, одного из представителей этого направления, оставленная в очерках и заметках последующих лет [17, л. 7]. В 1883 году согласно другим архивным материалам, он начинает отрицать религиозную модель Бога, при этом отмечая свою неприверженность атеизму: *«Я не атеист, и не все умы столько поработали над исканием Бога, сколько поработал я. Однако я смело говорю, что все религии*

ничего общего с Богом не имеют и иметь не могут» [13, л. 33].

Но уже через каких-то два года, его позиция резко меняется, и его записи наполняются сомнением в бытии Бога вообще. Так, в 1885 Меньшиков пишет свой очерк «Миросозерцание», в котором он стремится системно изложить свои взгляды на мир, на его познание, на религию, а также поднимает вопрос о существовании Бога. На него он отвечает скептически и даже демонстрирует склонность к отрицанию разных моделей божественного, в первую очередь монотеистическую и пантеистическую. Сама установка монотеизма на то, что человек не может ни увидеть Бога, ни познать его больше говорит в пользу его отсутствия, чем существования. Меньшиков поясняет, почему он отвергает монотеистическое толкование Бога: *«я не признаю вовсе существование этого понятия, так как предмет, к которому оно относится, по-моему не существует»*. На место возвышенных эпитетов о Боге приходят суждения с критикой и отрицанием: «Бог монотеистов мне представляется выдумкой», «понятие о выдуманной вещи есть всегда вздор». Далее он поясняет: «Раз совершенно достоверно доказано, что никогда никто не видел, не замечал и никакими возможными инструментами не ощущал Бога – уже это обстоятельство положительно запрещает разумному человеку признать Бога» [17, л. 19 об.]. Человеческий разум только потому и «служит нам оружием, что мы практически основываемся в нем всегда на достоверном, доказанном, осязаемом кем-нибудь». В противном случае разум плодит образы самого сумасшедшего склада: людей с собачьими головами, химер, птицу феникс и т.п.

Меньшиков подвергает критике и пантеизм, который отождествляет Бога с природой. Сам по себе термин Бог в данном случае является лишним: «если Бог есть мир, мировая сущность и пр., то к чему же этот термин: Бог?» [17, л. 18. об]. Наделять одну и ту же вещь разными словами с позиции Меньшикова есть «привычка, дань прошлому, боязнь остаться вовсе без таинственно-звучащего, родного и утешительного слова «Бог». В данном периоде взгляды сильно приближены к материалистическим, однако сам Меньшиков не спешит причислять себя к данному философскому лагерю.

Из вопроса о бытии Бога вытекает другой немаловажный вопрос – истинность религии. Отрицание бытия Бога дает Меньшикову повод усомниться и в истинности Библии и в христианском учении в целом. Для него очевидным остается момент, что библейские сказания ничто иное как мифология, которая мало чем отличается от мифологий других религиозных систем. Сугубо отрицательные суждения о религии Меньшиков формулирует в своих заметках, датированные 1883 годом. *«В основах христианства я вижу капитальную ложь», «Христос не понимал природы тех идей, которые он проповедовал»* [13, л. 32–33], *«не пригодно, не применимо христианство к жизни», «будущее человечества ничего не имеет общего с христианством»*. Немного позже журналист резюмирует: *«Я не в состоянии теперь относиться к религии иначе, как критически»* [13, л. 114–116]. А также в другом материале им отмечено: *«чтобы охарактеризовать вопрос о рае, аде, загробной жизни и пр. это слово – вздор»* [19, л. 55].

В «Миросозерцании» М.О. Меньшиков продолжает говорить об утопичности учения Иисуса, соглашаясь с

мнением философов и ученых, что Иисус простой еврей «из глухой деревушки Назарета, но с поэтической головою и фантазией пламенного Востока» [17, л. 13-13 об.]. Любые легенды о его родстве с богом-Отцом и Святым духом, непорочное зачатие Богородицы и хитрая комбинация спасения человечества от перво-родного греха – глупые сказки, легенды «розовой юности человечества», которые ничем не отличаются от сказаний о коньке-Горбунке, Жар-Птице и говорящей Ослицы Валаамовой. Меньшиков специально вставляет в этот перечень небылиц библейский сюжет об ослице, тем самым как-бы стремясь подчеркнуть абсурдность библейских повествований и Библии в целом. Исходя из общего контекста «Миросозерцания» можно заключить, что для Меньшикова религия есть форма веры невежественных людей. Подобный взгляд он адресует и иудаизму, и исламу, считая их религиями одного идейного истока. Христианство есть прежде всего иудейская секта, соответственно Иисус – сектант, по-своему интерпретировавший родное учение. «Ясное дело, что по религии мы до сих пор евреи, – подводит итог Меньшиков, – только испорченные евреи, еретики еврейские, раскольники» [17, л. 14].

Для писателя истинность религии ставится под сомнение не только в ее теоретическом плане, но и практическом. Вся история показывает несостоятельность христианских идеалов (и в первую очередь идеала абсолютной любви) быть основой социальной жизни. «Я утверждаю, что идея любви в Евангелии была выдана в И. Христе ничем иным, как только его *idei fixe* близкого наступления небесных условий жизни» [17, л. 15, об.]. Не менее глупыми Меньшикову видятся призывы Христа не заботиться о завтрашнем дне, а просить отца, т.е. Бога, дать хлеба насущного на каждый день. «Миросозерцание», как и заметки материалов за 1883 год изобилуют выражениями и высказываниями, раскрывающими скептический настрой Меньшикова в отношении «истин» христианства: «детская, сказочная химера», «фикция», «грубейшее противоречие», «учение, незаслуживающее симпатии в глазах совершенного человека», «свод первобытных суеверий», «свод нелепых противообщественных, вредных здоровой жизни мнений», «свод нелепых надежд» [17, л. 17] и т.д. Однако, правды ради стоит отметить, что, не смотря на такую резкую критику христианства Меньшиков признает за ним право называться «наиболее совершенной из господствующих религий». Если не выдерживает критики учение Христа, то тем более не выдержат ее какая-либо другая религия [17, л. 17 об.]. При этом он не оставляет конкретики, в чем именно заключено превосходство христианства над иудаизмом, исламом или идолопоклонством, которые по его же мнению, имеют идейную основу, более приспособленную к действительности.

В конце 80-х он отходит от идеи полного отрицания Бога, считая богоискательство нормальным явлением. «Создавать Бога, открывать его – не прихоть, а органическая потребность человека» – пишет журналист в своем дневнике [14, л. 19]. При этом он разделяет церковную религию и религию естественную. В 1887 году он формулирует следующую мысль: «Религия, конечно, есть не то, чему учит церковь с ее богословами и соборами. В действительности церковная религия есть только форма практической религии, ее язык, ее мате-

риальное выражение». «Церковь дает только термины, необходимые для естественной религии. Последняя, в сущности, вечно остается одною тою-же» [14, л. 11].

В это же время меняется тон в критике религии: «Нет ни в одной области знания: ни в науке, ни философии, ни искусстве, ни в праве – нигде нет тех категорических требований нравственности, которые предъявляет религия. Вот почему она держится в человечестве столько времени, не будучи предметом ни выгоды, ни тщеславия, ни необходимости» [14, л. 10 об.]. Подобный поворот в религиозной теме скорее всего связан с влиянием на Меньшикова некоторых идей писателя Л.Н. Толстого. В это время публицист становится близким человеком для семьи Льва Николаевича [2]. Для Меньшикова религия раскрывается в новом ракурсе, прежде всего, как нравственное чувство, что видно из комментария Меньшикова на взгляд Толстого о вере: «Вера есть смысл, даваемый жизни, говорит Толстой, но не всякий смысл может быть объяснен: язык человеческий недостаточен для передачи тончайших идей: уловить такие идеи грубым языком – все равно, что зачерпнуть воды решетом. Поэтому вера – иероглиф. ... Чтобы разобрать иероглифа религии – нужно самому сделаться верующим (не в Бога, а так просто наполненным особым нравственным чувством...)» [14, л. 11 об.].

На позитивизм Меньшикова накладываются идеи великого писателя, которому он питал явную симпатию. Эта симпатия продлится у него больше десяти лет, которая все же сменится затем резкой критикой толстовщины. Но несмотря на это, обличительная риторика высказываний о христианстве сохраняется в записях Меньшикова до конца 90-го года. Так Михаил Меньшиков пишет в одной из своих заметок: «В христианской морали есть нечто болезненное. Не уважай своих интересов и уважай чужие – вот смысл христианства. Но чем же чужие материальные интересы лучше моих материальных? Почему я должен предпочесть чужую (ближнего) сытость – своей, чужую теплоту и комфорт – своим?» [16, л. 32–35]. Тем не менее чуть ранее он оставляет запись с положительными высказываниями известных людей о Боге, например Т. Эдисона, который верит в возможность доказывания существования Бога даже химическим путем. Также даны высказывания Северцева (предположительно Н.А. Северцова) и Н.И. Пирогова. «Пирогов: молись Богу в трудные минуты, нам уже противным человечеству достоинству забывать о нем в довольстве и радости» [15, л. 27]. Интересны его размышления о молитве. Он не отрицает их действенность и пытается осмыслить их природу в физических терминах. «Она делает тоже, что сильная, сосредоточенная воля, сильное желание, страстная мысль, возбужденное чувство (что и входит, как элементы, в молитву)». «Если вы страстно желаете и возвышаете эту волю к Богу – к той всетончайшей и первоначальной стихии, которая управляет событиями, вы подаете этой стихии как бы импульс, который непременно отразится на порядке явлений для вас благоприятно. Мыслящий (молящийся) мозг есть центр силы, от которого идут волны в стихии божества» [15, л. 27.]. Опять можно заметить возврат Меньшикова к пантеистическим идеям, однако они уже более естественно оформленные, больше похожие на научный оккультизм.

К лету 96-ого года архивные материалы вновь содержат рассуждения о Боге как о нечто тождественном разуму. «Тебе дан Разум: это и есть ангел твой, твой гений Бог» [20, Л. 28 об.]. Также стоит особо отметить смягчение критики в адрес церкви, что было вызвано уважением к личности пастыря Иоанна Кронштадтского, подвижника русской православной церкви, который будет канонизирован уже в наше время. «В Кронштадте несомненно есть небольшая группа лиц, на которых чрезвычайно благотворно отразилось влияние о. Иоанна, лиц, увлеченных на служение «труждающимся и обиженным», - но их не много. Большинство Кронштадтских жителей, прошу у него извинения, - не достаточно глубоко поняли и оценили о. Иоанна, так как истинно понять и оценить – значит присоединиться к нему» [16, л. 33].

В 1908 году происходит окончательный разрыв Меньшикова с Толстым [2], что скорее всего и стало сопутствующим событием очередного мировоззренческого кризиса публициста. Дневник 1914 года полон положительной критики христианства. На фоне отрицания идолопоклонничества, культа сладострастия, наживы и борьбы, Меньшиков вдруг начинает говорить об истинности христианства, «*религии единого Бога Отца Вседержителя, творца, т.е. религии Бога – Любви*». В любви человек связан не с вещью, преходящим явлением, «а с центральной тайной мира и причиной его» [18, л. 24]. Здесь Меньшиков питает надежду что, не смотря на незнание тайны Отца, рано или поздно она будет доступна для человеческого разума. Как ребенок в первые месяцы жизни не знает отца, а потом вырастает и узнает его, так и человечество в целом должно для этого вырасти. Как начинает уверять Меньшиков, «люди уже заметно выросли» на данном пути, в «будущих тысячелетиях будут сделаны дальнейшие шаги на этом пути» [18, л. 24]. Другой отличительной особенностью рассуждений о религии в данный период является признание практического исполнения завета Любви (публицист данное слово пишет с большой буквы). Это видно, с одной стороны, в размышлении, как различить признаки зла человеку, который уже сросся с ним. С этой трудной задачей поможет справиться постоянное и непрерывное чтение мудрых книг. В перечень последних наравне с диалогами Сократа, трудами Марка Аврелия, письмами Сенеки и «Энихридиона» Эпиктета Меньшиков ставит и Евангелие [18, л. 15].

С другой стороны, это заметно также и в его уверенности, что в будущих тысячелетиях человечество станет интеллектуально более готова, чем предыдущие и существующие поколения, для принятия святой, божественной, «совсем свободной от злобы любви» [18, л. 24 об.]. В данном нравственном очерке опять видна склонность Меньшикова создавать положительный образ христианского вероучения, меняется и стиль написания, который метафоричен, содержит лирические отступления, возвышенно-романтичен. Невозможность реализации идеалов Христа ложится виной не на само учение, а на ее исполнителя – на целые поколения людей, неготовых к столь высокому идеалу ни своей волей, ни разумом. Единственно в чем здесь верен себе Меньшиков, так это в эволюционизме, как важном принципе существования мира и вещей в нем. Например, он уверяет, что готовность человечества к принятию божественной любви

есть постепенный процесс и оно будет более подготовленное, чем 2000 лет назад, «подготовленное двадцатью столетиями Евангельской проповеди, развитием научного просвещения, общим смягчением нравов, единением международным и межсловным» [18, л. 24 об.]. В этой цитате видна попытка примирения науки и религии, позитивного и поэтического мирозерцания, что можно объяснить продолжающимся влиянием на Меньшикова некоторых идей Л.Н. Толстого. Несмотря на отход и критику толстовского миропонимания, благоговейное отношение Меньшикова к Толстому оставалась достаточно долго, что подтверждается исследованиями писем данного периода [2].

Вопрос о происхождение религии вызывал у публициста не меньше интереса. В вопросах происхождения религии Меньшиков в своих дневниках также придерживается эволюционизма. Он соглашается с социологом Г. Спенсером и этнологом Э. Тейлором о постепенном развитии монотеизма из фетишизма. При этом сами религиозные переживания в целом имеют генезис в культуре предков, связанного, с одной стороны, с деспотизмом, а с другой, некрофобией древних дикарей. «Чисто-физическое» чувство страха перед телом покойника, который имел когда-то власть при жизни над людьми, формирует привычку поклонения ему. Ссылаясь на того же Спенсера, публицист выводит целую логическую цепочку взаимосвязанных естественных процессов, приводящих к происхождению единобожия из родоплеменных верований. Важную роль в этом отдается демографическим процессам: увеличению численности одного рода, имеющего в своей практике поклонение одному из предков, и расселению его членов на большие территории. По мере разрастания семьи местный божок постепенно становится объектом поклонения все большей и большей массы людей и наконец со временем целого народа. При этом Меньшиков допускает и другие пути возникновения религии, но именно этот считает самым распространенным [17, л. 7]. Другим фактором для возникновения монотеизма, является эволюция сознания человека: мысль человеческая должна окрепнуть, чтобы она смогла «почувствовать потребность в систематическом объяснении окружающего», когда идея о «зависимости вещей и подчиненности их общим законам стала проклевываться в насиженном мозгу человека» [17, л. 7, об.].

Однако Меньшиков не просто перенимает идеи позитивистов и ученых, но и подвергает их критике. Так, Михаил Осипович не до конца соглашается с теорией возникновения монотеизма из многобожия. Он утверждает, что происхождение монотеизма довольно темно. Не известно, что для человеческого естества более свойственно: единобожие или многобожие. В качестве подтверждения своего сомнения Меньшиков приводит некоторые факты. Например, он считает, что наибольшая половина человечества проповедует политеизм, высокоразвитые цивилизации древних народов также строили свое мировоззрение на многобожии, в то время как монотеисты, евреи, арабы и североамериканцы были грубо-дикими народами. Включая в один перечень монотеистов североамериканцев, Меньшиков скорее всего подразумевал веру индейских племен в Великого Маниту. Однако он это делал без учета того, что Маниту не похож на теистическое божество: он без-

лик и больше подходит по классификации к всебожию, которое Меньшиков также анализирует. Публицист солидарен с теорией, что многобожие чаще переходит во всебожие, чем в монотеизм. Под всебожием он склонен понимать ранние формы пантеизма, где каждой вещи приписывалась божественная природа. Этот пантеистический взгляд, согласно Меньшикову, ближе научному, если устранить из него аллегоричность и чудеса [17, л. 7]. Подобный естественный подход к пониманию природы религии будет актуален для Меньшикова и в последующие годы.

Оценка личностей-основателей монотеистических религий

Вместе с изменениями взглядов Меньшикова на бытие Бога и религию эволюционируют и его взгляды на основателя христианства – Иисуса Христа. В ранних своих дневниках и очерках Иисус, Моисей и Магомед им наделяются нелицеприятной характеристикой. Он как бы продолжает развивать еще древнюю теорию о «трех лжецах», только в собственной интерпретации. В записях от 1882–83 гг. оценка личности Христа сопровождается такими фразами: «*просто выразитель созревшей к его времени мысли иудейского народа*» [13, л. 114 – 116], сектант, «ограниченный человек, как все, хотя бы и великие фанатики» [13, л. 14 об.], ослепленный идеей фикс [13, л. 15 об.]. Фанатизм Христа для Меньшикова прослеживается в его резкой критике фарисеев и лицемеров, которую публицист характеризует как припадки гнева и презрение к врагам. А сюжет из Нового Завета об изгнании из Храма Христом менял и торговцев Меньшиков описывает как кулачную расправу над данными «несчастливыми» и язвительно указывает на неидеальный и невсепрощающий характер Иисуса. Помимо прочего другой несовершенной стороной Иисуса является его идеализм, по утверждению и оценке Меньшикова он был поэтом, очарованным своей же «идеей фикс» о близком наступлении Царства небесного. С этим связана и непрактичность идей Христа, на фоне которых учение Моисея и Магомета смотрятся куда более реалистичными. Но всех их объединяет стремление власти над умами масс. Моисей первым обещал большой барыш в виде Земли обетованной тем, кто уверует в его Бога и пойдет за ним. Т.е. чисто меркантильный интерес стимулировал людей к принятию новой религии. Христос же по выражению Меньшикова «объявил на бирже мира новый, но несравненно громадный барыш» – не кратковременное земное счастье, а вечное блаженство. Уже к моменту появления «гениального проекта» Иисуса античного человека, особенно интеллигентности, сильно беспокоила сама мысль о своей неминуемой смерти. Со временем проект был подхвачен необразованными, но меркантильными европейцами, которые, как обозначает Меньшиков, до сих пор склонны по преимуществу к расчетливому отношению к жизни.

Что касается Магомеда, то он, согласно Меньшикову, просто украл идеи у Моисея и Иисуса, соединил их, объявив двойной «барыш» своим последователям в качестве избранного народа здесь на земле и в качестве обитателей блаженной жизни после смерти. При этом Меньшиков не без сарказма добавляет, что Магомет совершил еще одну маленькую, но очень удачную кражу –

заимствовал у соседних народов представление о рае с бесконечным кутежем и сладострастными женщинами.

При этом Меньшиков подвергает резкому осмеянию и первых последователей Христа, его апостолов. «*Не потому Христос имел успех среди подонков в обществе, что сердца простых людей более чисты и отзывчивы на голос любви. Вовсе нет. Во-первых подонки общества самый неустойчивый элемент, а во-вторых самый нуждающийся и жадный...*» [17, л. 9].

В 90-е годы и в начале XIX века Меньшиков не дает подобного резкого тона в отношении основателей религий. Но уже в своих очерках от 1917 года он опять возвращается к критике христианства и ее основателя, однако она уже звучит не с целью их обличения, а с долей сожаления о невозможности реализации важных ее идей. «Мечтать подобно Христу и всем вероучителям до Льва Толстого, будто стоит сказать: «*Любите друг друга, как это и явится, – просто наивно. Это все равно, что сказать: летайте по воздуху!*» [7, с. 272] Однако это не означает, что этого невозможно. Ведь братья Райты сделали летательную машину. Для Меньшикова религия возможна не в высоких лозунгах, а в реальном исполнении социалистической программы, т.е. зависит не от чуда, а от разума человеческого. Меньшиков остается верен своей идее о эволюционном и естественном развитии религиозности. При этом он питает надежды на то, что через «двести лет земля будет неузнаваема». Мировая война, которая тогда была в самом разгаре, для журналиста есть всеобщее крушение, после которой наступит конец анархии всеобщего соперничества!» [7, с. 273].

В дневнике 1918 года Меньшиков излагает свои размышления о религии, которые переплетены с сильными переживаниями о развале страны и устоев государства, с беспокойством о судьбе России, своей семьи и самого себя. Согласно содержанию дневниковых записей, журналиста снова охватывает религиозный поиск. О данном драматическом этапе его жизни существуют интересные исследования, проведенные Николаем Крижановским. Мы остановимся только на тех моментах, которые могут показать особенности воззрений Меньшикова по исследуемому предмету. Крижановский уверен в том, что Меньшиков был далеко еще от веры даже в начале 1918 года для чего им приводятся цитаты из данного дневника: «*А между тем здесь, в Валдае, в одиночестве я более, чем когда-либо ощущаю возможность великой веры. Не православной, конечно, но и не протестантской*» [3]. «*Все-таки верю в Бога и обращаюсь к нему, рассудку вопреки, при всякой действительной опасности*» [3]. Как справедливо подмечает исследователь, в этих выражениях «все-таки верю», «рассудку вопреки» отражается внутреннее противоборство в душе Меньшикова. Кошунственным видится Крижановскому и его рассуждения об иконах: «*Человек... давно владеет возможностью творить чудеса, но почему-то думает, что вместо него их должна творить деревянная доска с изображением женщины, держащей ребенка*» [3]. Другой стороной христианской религии, подвергающейся критике публициста, становится церковная традиция: «*Насколько – как бываешь на службе – чувствуешь, что искренняя вера выродилась в болтовню, качество богообщения в количество. Уже то, что приходится читать непременно канон*

Андрея Критского – чужую затасканную пьесу – говорит за то, что своего творчества веры нет. А нет творчества, то нет и настоящей веры».

И это несмотря на то, что до этого Меньшиков стремился утверждать христианские ценности в своих статьях будучи ведущим публицистом «Нового времени». Точно также убежденно православным он выглядит в своих письмах к жене и детям, а также знакомой О.А. Фрибес [5]. Он благословляет их от лица Христа, просит быть осторожными ради Создателя и не забывать Бога. Также следует отметить, что «всё время пребывания на Валдае публицист и его большая семья были исправными прихожанами городской церкви Введения во храм Пресвятой Богородицы» [3]. А по свидетельству его жены, М.В. Меньшиковой, которая написала свои воспоминания «Как убили моего мужа», Михаил Осипович молился в момент казни, осеняя себя крестным знаменем [5].

Такой финал убеждает некоторых исследователей в постепенном возвращении публициста в лоно церкви и в православие незадолго до своей трагической кончины. Тем не менее мы можем по проведенному исследованию сформулировать определенные выводы.

Выводы

1. М.О. Меньшиков на протяжении своей жизни не имел устойчивых религиозных взглядов. Он часто менял свою позицию в вопросах о Боге, истинности религии, ее происхождении и личностях основателей конкретных религиозных систем, что отражено в его дневниках и записных книжках.

2. Можно отметить несколько жизненных этапов М.О. Меньшикова, на которых ряд убеждений имеют фиксированный характер. Первый этап (приблизительно длится до 1882 года) связан с пантеистическим пониманием Бога, который предстает в его сознании как весь мир. Бог и мир тождественны, Творец проявляет себя в каждом явлении мира, которые для Меньшикова есть настоящее чудо. Однако уже на данном этапе видны его первые сомнения на счет свое мировосприятия.

3. Второй этап (1882–1887) связан с резким отходом публициста от пантеизма на фоне увлечения им философским позитивизмом. Модели Бога, формируемые в монотеистических религиях и в пантеизме, отрицаются. Религиозное мировоззрение им не признается в качестве истинной, подвергается жесткой критике, а христианские ценности и вероучение характеризуются с помощью нелестных эпитетов: «идея фикс», «вздор»,

«детская, сказочная химера», «свод суеверий» и т.д. В текстах его дневников за данный период отмечается практическая непригодность идеалов христианства в сфере социального и государственного строительства, их утопичность. Также резкой критике подвергается Иисус Христос как основатель учения и личность в целом.

4. На третьем этапе (1887–1890) М.О. Меньшиков признает существование Бога, но считает, что религии не имеют к нему никакого отношения. Взгляды становятся похожими на натуралистический пантеизм. Разум человека определяется как доказательство существования Бога, который должен пониматься внеконфессионально. Поэтому публицист продолжает отрицательно высказываться в адрес христианства, социальных идей его основателя.

5. Четвертый этап (1893–1914). Меньшиков испытывает влияние некоторых идей Л.Н. Толстого. Начинает делить религию на естественную и церковную. Естественная религия характеризуется им как нравственное чувство. Однако позитивизм и научно ориентированное знание остается в прерогативе его мировоззрения. Чудеса возможны только в рамках естественных законов. Но при этом публицист не пишет в своих дневниках резких высказываний в адрес церкви или религии вообще. Отмечает положительную роль личности священника Иоанна Кронштадтского.

6. В 17–18 гг. XX столетия у Меньшикова снова намечается духовный кризис, что отражено в его новой критике социальных взглядов христианства с одной стороны, и обрядовой практики с другой. Данный кризис возникает на фоне социальных потрясений, революций, развала Российской империи и прихода к власти большевиков. Однако он не ставит под сомнение бытие Бога и даже постоянно ходит в храмы на богослужение со своей семьей. Но все же до самой смерти его модель Бога остается больше философской, чем религиозной.

7. Сравнение дневниковых записей разных лет позволяет сформировать представление о личности самого Меньшикова. Он не был стабилен как в своих религиозных переживаниях, так и в философских идеях о религии и бытии Бога, постоянно находился во внутреннем поиске, даже тогда, когда внешне он проявлял себя в качестве православно ориентированного человека. Однако стоит отметить его верность научному принципу эволюционизма, который он усвоил от позитивистов и использовал в отношении религии постоянно на любом этапе своего личностного становления.

Библиографический список

1. *архиепископ Никон* (Рождественский). О религиозных мудрованиях г. Меньшикова // Мои дневники. Выпуск 4. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Nikon_Rozhdestvenskij/moi-dnevniky-vypusk-4/2 – (дата обращения 14.05.2023).
2. *Жаворонков Д.В.* Писатель и его критик: письма М. О. Меньшикова Л. Н. Толстому 1890-х-начала 1900-х гг. // Филология: научные исследования. 2018. № 3. С. 75–89.
3. *Крижановский Н.* «Да будет воля Твоя». Письма и дневники М.О. Меньшикова последнего года жизни // Камертон. № 36. Октябрь 2012. – URL: <https://webkamerton.ru/2009/11/about> – (дата обращения 12.05.2023).
4. *Маковский С.* На Парнасе «Серебряного века». – Нью-Йорк: Орфей, 1986. 340 с.
5. *Меньшиков М.О.* Материалы к биографии. Российский Архив. Вып. IV. М.: Студия «ТРИТЭ» – Российский Архив. 1993. 271 с.
6. *Орлов А.С., Поздняков А.В.* Экзистенция и трансцендентное: коммеморация аутентичных взглядов публициста-философа Михаила Осиповича Меньшикова (по материалам неопубликованных записных книжек) // Наука, инновации, образование: актуальные вопросы и современные аспекты. Пенза, 2023. С. 37–62.
7. *Орлов А.С.* Михаил Осипович Меньшиков. Записная книжка дневниковой записи 1917 год // Современная наука, общество,

образование. – МЦНС «Наука и просвещение». 2022. С. 258–287.

8. Орлов А.С. М.О. Меньшиков в поисках идеального государства: последний взгляд / А. С. Орлов, А. Г. Фролов // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 1(86). С. 60–62.

9. Орлов А.С. Экономические взгляды М.О. Меньшикова раннего периода / А. С. Орлов, И. Г. Кочергин // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. № 4(85). С. 44–46.

10. Рейтблат А. “Котел фельетонных обедков”: Случай М. О. Меньшикова // Неприкосновенный запас, номер 2, 1999 – URL: <https://magazines.gorky.media/nz/1999/2/kotel-feletonnyh-obedkov-sluchaj-m-o-menshikova.html> – (дата обращения 12.05.2023).

11. ЦГА Москвы. Отдел хранения документов личных собраний Москвы (ОХДЛСМ). Ф. 202. Оп. 1. Д. 6.

12. ОХДЛСМ. Ф. 202. Оп. 1. Д. 12.

13. ОХДЛСМ. Ф. 202. Оп. 1. Д. 13.

14. ОХДЛСМ. Ф. 202. Оп. 1. Д. 21.

15. ОХДЛСМ. Ф. 202. Оп. 1. Д. 24.

16. ОХДЛСМ. Ф. 202. Оп. 1. Д. 25.

17. ОХДЛСМ. Ф. 202. Оп. 1. Д. 50.

18. ОХДЛСМ. Ф. 202. Оп. 1. Д. 67.

19. ОХДЛСМ. Ф. 202. Оп. 1. Д. 15.

20. ОХДЛСМ. Ф. 202. Оп. 1. Д. 32.

References

1. *Archbishop Nikon (Rozhdestvensky)*. On the religious wisdom of g. Menshikov. // My diaries. Issue 4. – Mode of access: https://azbyka.ru/otechnik/Nikon_Rozhdestvenskij/moi-dnevnik-vypusk-4/2 (accessed 14.05.2023).

2. *Zhavoronkov D.V.* Writer and his critic: letters of M. O. Menshikov to L. N. Tolstoy in the 1890s-early 1900s. // *Philologija: nauchnye issledovaniya* [Philology: scientific research]. 2018. № 3. Pp. 75–89.

3. *Krizhanovskiy N.* “Thy will be done.” Letters and diaries of M.O. Menshikov of the last year of his life // *Kamerton* [Tuning fork]. 2012. № 36. – Mode of access: URL: <https://webkamerton.ru/2009/11/about> – (accessed 12.05.2023).

4. *Makovskiy S.* On the Parnassus of the “Silver Age”. New York: Orpheus. 1986. 340 p.

5. *Menshikov M.O.* : Materials for the biography [Collection of materials]. Russian Archive. Issue IV. M.: TRITE Studio – Russian Archive. 1993. 271 p.

6. *Orlov A.S., Pozdnyakov A.V.* Existence and transcendence: a commemoration on the authentic views of the publicist-philosopher Mikhail Osipovich Menshikov (based on unpublished notebooks) // *Science, innovation, education: topical issues and modern aspects*. Penza. 2023. pp. 37-62.

7. *Orlov A.S.* Mikhail Osipovich Menshikov. The notebook of the diary entry of 1917 // *Modern Science, Society, Education*. ICSC «Science and Education». 2022. Pp. 258–287.

8. *Orlov A.S.* M.O. Menshikov in search of an ideal state: last point of view // *Scientific Notes of Orel State University*. 2020. № 1(86). Pp. 60–62.

9. *Orlov A.S., Kochergin I.G.* Economic views of M.O. Menshikov in his early period // *Scientific Notes of Orel State University*. 2019. № 4(85). Pp. 44–46.

10. *Reitblat A.* “The cauldron of feuilleton scraps”: The case of M. O. Menshikov // *An inviolable reserve*. 1999. №2. – Mode of access: URL: <https://magazines.gorky.media/nz/1999/2/kotel-feletonnyh-obedkov-sluchaj-m-o-menshikova.html> - (accessed 12.05.2023).

11. The Central State Archive of Moscow. Department of storage of documents of personal collections of Moscow F. 202. OP.1 D.6.

12. The Central State Archive of Moscow. Department of storage of documents of personal collections of Moscow F. 202. OP.1 D.12.

13. The Central State Archive of Moscow. Department of storage of documents of personal collections of Moscow F. 202. OP.1 D.13.

14. The Central State Archive of Moscow. Department of storage of documents of personal collections of Moscow F. 202. OP.1 D.21.

15. The Central State Archive of Moscow. Department of storage of documents of personal collections of Moscow F. 202. OP.1 D.24.

16. The Central State Archive of Moscow. Department of storage of documents of personal collections of Moscow F. 202. OP.1 D.25.

17. The Central State Archive of Moscow. Department of storage of documents of personal collections of Moscow F. 202. OP.1 D.50.

18. The Central State Archive of Moscow. Department of storage of documents of personal collections of Moscow F. 202. OP.1 D.67.

19. The Central State Archive of Moscow. Department of storage of documents of personal collections of Moscow F. 202. OP.1 D.15.

20. The Central State Archive of Moscow. Department of storage of documents of personal collections of Moscow F. 202. OP.1 D.32.

УДК 94(410)

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-108-112

ПОПКОВА ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат исторических наук, доцент, кафедра иностранных языков профессиональной коммуникации, Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, Россия
E-mail: ovaks@yandex.ru

POPKOVA OLGA VLADIMIROVNA

Candidate of History, Associate Professor, Department of Foreign Languages of Professional Communication, Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletovs, Vladimir, Russia
E-mail: ovaks@yandex.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ БРИТАНЦЕВ О РОССИИ В ПЕРИОД ПРАВЛЕНИЯ ЕКАТЕРИНЫ II

THE BRITONS' PERCEPTION OF RUSSIA IN THE PERIOD OF REIGN OF CATHERINE II

В статье рассматриваются представления британских дипломатов и путешественников о России эпохи правления Екатерины II. Исследование проводится на основе анализа исторических сочинений, записок путешественников, дипломатических донесений и писем второй половины XVIII века на английском и русском языках. Выявляется отношение британцев к российскому политическому и общественному устройству, культуре и православной религии. Интерес вызывает описание иностранцами территории России и отдельных городов. Предпринимается попытка определить причины возникновения определенного взгляда британцев на российскую действительность в связи с их особым островным менталитетом. Особое внимание уделяется характеристике иностранцами разных слоев населения: крестьян, купцов, духовенства и дворян. Отдельное место занимают восторженные отзывы британцев о личности русской императрицы Екатерины II.

Ключевые слова: британцы, Россия, Екатерина II, крестьяне, купцы, дворяне, религия, варварство.

The article considers the perception of Russia of the epoch of Catherine's II reign by the British diplomats and travelers. The research is conducted on the basis of the analysis of historical works, travelers' notes, diplomatic reports and letters of the second half of the 18th century in English and Russian. The attitude of the Britons to the Russian political and social structure, culture and Orthodox religion is revealed. Foreigners' description of the territory of Russia and particular cities arouses interest. An attempt is made to define the reasons for the appearance of a certain view of the Britons on the Russian reality resulting from their specific insular spirit. Special attention is paid to the description of different social groups by foreigners: peasants, merchants, clergy and nobles. Rapturous judgements of the Britons about the personality of the Russian Empress Catherine II occupy a particular place.

Keywords: the Britons, Russia, Catherine II, peasants, merchants, nobles, religion, barbarism.

Введение

Британско-российские контакты имеют многовековую историю. Периоды активизации связей, охлаждения отношений и взаимной вражды сменяли друг друга. На восприятие страны и ее населения иностранцами накладываются отпечаток сложившиеся стереотипы, а также политические отношения между государствами. Возрастание роли России на международной арене в XVIII веке способствовало повышению интереса британцев к ее правителям, политике и обществу.

В исторической науке много внимания уделено укреплению дипломатических, торговых и культурных связей между Британией и Россией в период правления Петра I. Англичан интересовала личность Петра I и его преобразования [6, с. 49]. Вопрос об отношении британцев к России в период правления Екатерины II изучен в меньшей степени, что делает его *актуальным* для изучения истории Британии. Цель статьи заключается в выявлении представлений британцев о России второй половины XVIII столетия. *Задачи* – определить особенности восприятия ими политического и общественного устройства страны, религии, а также их отношение к Екатерине II и ее деятельности. *Новизна исследования* заключается в комплексном рассмотрении формирования образа России у британских дипломатов и

путешественников, посетивших ее в период правления Екатерины II, на основе малоизученных источников на английском языке в сочетании с источниками, переведенными на русский язык. В статье используются такие *методы исследования*, как сравнительно-исторический, контент-анализ и проблемный подход.

Изложение основного материала

Вторая половина XVIII века – время царствования Георга III в Великобритании и Екатерины II в России. После окончания Семилетней войны Британия оказалась в европейской внешнеполитической изоляции, затем потеряла американские колонии, поэтому нуждалась в поддержке России. Что касается последней, то в годы царствования Екатерины II, она добилась больших успехов во внешней политике и встала в один ряд с просвещенными европейскими государствами. Неудивительно, что интерес британцев к России и русскому народу возрос.

Взглянуть на Россию периода правления Екатерины II глазами британцев позволяют их исторические сочинения, дипломатические донесения и письма, записки путешественников. Нередко описания России принадлежали перу британцев, посетивших ее по долгу службы. К таким источникам относятся записки врача

Томаса Димсдейла, письма британского посла при дворе Екатерины ПДжеймса Гарриса (впоследствии лорда Мальмсбюри), историческое сочинение дипломата Джорджа Макартни «Описание России». В последней трети XVIII столетия Россия стала частью «GrandTour» («большого тура»), который молодые англичане из зажиточных семей осуществляли с образовательной целью. Они путешествовали по Скандинавии, России, Польше и Пруссии [1, с. 98]. Описаниями такого тура являются путевые записки Уильяма Кокса и Эндрю Суинтона.

Британский посланник Дж. Макартни, проживавший в России с 1764 по 1767 годы, был поражен её огромной территорией и разнообразием климата [12, р. 1–2]. Обширные российские просторы удивили и Э. Суинтона, который путешествовал по России с 1788 по 1791 год [14, р. 490]. У Кокса, побывавший в России в 1778–1779 и 1784–1785 годах, описывает суровые русские зимы: с таким холодом ему не приходилось сталкиваться на родине [11, р. 266–274].

Макартни подмечает такие черты русского народа, как терпение, настойчивость, покорность [12, р. 29]. По его мнению, русские питают отвращение к военной службе. Среди пороков британский дипломат выделяет пьянство, лень и склонность к обману [12, р. 37]. Джеймс Гаррис, который был послом при дворе Екатерины II с 1778 по 1783 год, полагал, что «большая пышность и небольшая нравственность» характерны для всех слоев русского общества [5, с. 1479].

Британцы отдельно описывают сословия дворян, купцов и мещан, духовенства, крестьян. По мнению Макартни, простые люди, хотя и не являются трудолюбивыми, сильными, выносливыми, терпеливыми, гостеприимными, щедры, добродушны, гуманны, проникательны, честны, естественны в своем поведении, покорны по отношению к высшим сословиям, вежливы к равным по рангу, однако склонны к чрезмерному пьянству и обжорству [12, р. 40–42]. Британский дипломат отмечает чистоту и порядок в домах простолюдинов, опрятность в одежде. По его мнению, они удивительно стойко выносят наказания и пытки. В целом, Макартни дает положительную характеристику простому русскому народу. Его удивило наличие крепостного права и беспорядок крепостных крестьян [12, р. 27].

По наблюдениям врача Томаса Димсдейла, прибывшего в Россию в 1868 году по приглашению Екатерины II, чтобы сделать ей прививку от оспы, простые люди рассудительны и услужливы [2, с. 322]. Его жена Элизабет, которая провела несколько месяцев при дворе Екатерины II в 1781 году, удивлялась добродушию крестьян: они были чрезвычайно добры и «предлагали самое лучшее, что у них только было» [7, р. 67]. Во время поездки в деревню баронесса узнала, что мужчины злоупотребляют алкоголем. Она обратила внимание на тяжелую долю крепостных, которые приравниваются помещиками к лошадям и собакам [7, р. 67].

Высказывания У. Кокса о русских крестьянах весьма противоречивы. Он называет крестьян грубыми, выносливыми, обладающими большой физической силой [9, р. 302]. Ему показалось, что они жадны до денег, потому что требовали предоплату почти за каждый пустяк [9, р. 305]. По мнению Кокса, крестьяне вежливы по отношению друг к другу и подобострастны по отно-

шению к высшим сословиям. Его поразило «восточное почтение», с которым крестьяне приветствовали британцев, низко кланяясь [11, р. 204]. Кокс отрицательно отзывался о несоразмерности социального положения и достатка простых людей и знати, полной зависимости крестьян от господ [10, р. 93]. Он с негодованием писал о том, что крепостные крестьяне являются собственностью землевладельцев, «как сельскохозяйственные орудия или стада скота» [10, р. 112]. В то же время англичанин писал, что крестьяне «хорошо одеты, живут в уютных домах и, похоже, употребляют много здоровой пищи» [11, р. 205].

Дж. Гаррис дал общую нелицеприятную характеристику низшим слоям русского общества: им присущи «лесть и раболепство» [5, с. 1479].

Контраст между высшими и низшими сословиями возмущал Э. Суинтона, который обратил внимание на бедность и невежество крестьян, роскошь и великолепные дворцы дворян [14, р. 332–333]. Он осуждал существование крепостного права и рекомендовал дворянам предоставить крестьянам свободу [14, р. 426].

Что касается купцов и мещан, то, по словам Макартни, они внешне очень приличные люди, но, по сравнению с крестьянами, держатся более неловко и неуклюже по отношению к иностранцам, открыто не жульничают, но и не брезгут скрытым мошенничеством [12, р. 44]. И Макартни, и Кокс обвиняли купцов в неграмотности, утверждая, что редкий русский купец умеет читать и писать. Данное замечание соответствовало действительности. В XVIII веке горожане не понимали, зачем отправлять детей учиться, считая это бесполезной тратой времени [3, с. 103].

Макартни со свойственным англичанам снобизмом по большей части отрицательно характеризует русских дворян. По его мнению, знать в России осознает превосходство иностранных наций и завидует ему [12, р. 48]. Русских дворян он называет самыми необразованными в Европе [12, р. 49]. Подражая иностранцам, в особенности французам, они отдают предпочтение моде и обычаям, не соответствующим холодному климату. Это слепое подражание подавляет размах мысли, не дает русским гениям проявить себя. В связи с этим Макартни считает, что многие дворяне тщеславны, обидчивы, легкомысленны, непоследовательны, несдержанны, завистливы, подозрительны, не выполняют обязательств, неспособны на истинную дружбу, расточительны, изнежены, апатичны. Они, как все азиаты, испытывают отвращение к физической активности и спорту [12, р. 52–53]. У Макартни вызывали отвращение высшие чиновники: они пекутся исключительно о собственном благополучии и удовлетворении своего самолюбия. Аналогичной позиции придерживался Э. Суинтон, отмечавший чрезмерную любовь высших чиновников к деньгам и их тщеславию [14, р. 420–421]. Отрицательно характеризовал знать Дж. Гаррис. По его мнению, высшие слои русского общества отличаются самонадеянностью, гордостью и расточительностью [5, с. 1479, 1481].

Димсдейл более позитивно отзывался о знати. Он полагал, что русские дворяне вежливы, великодушны, честны [2, с. 322]. Его жена Элизабет отмечала расточительность знати: в высшем свете принято носить «богатые наряды, на которые тратятся большие средства» [7, р. 56].

У. Кокс обратил внимание на достоинства дворян: гостеприимство и щедрость, приводя в пример отношение к нему и его воспитаннику со стороны графов М. Н. Волконского и А. Г. Орлова во время их пребывания в Москве [9, р. 326, 339]. По его мнению, дворяне в Петербурге проявляли не меньшее гостеприимство.

Макартни отмечал значительное количество иностранных купцов в России, которым предоставлялись гарантии безопасности и свободы вероисповедания [12, р. 35]. Англичан же, по его мнению, русские уважают «за богатство, честность и ум» [12, р. 36]. В этих суждениях снова проглядывают нотки превосходства англичан над другими нациями. Однако Макартни признает, что больше всего русские любят французов и подражают им. Далее англичанин самодовольно заявляет, что именно «поддержке Англии Россия, в основном, обязана своим нынешним существованием в качестве морской и торговой державы» [12, р. 36]. Макартни с присущим англичанину высокомерием пишет, что «все великие открытия и усовершенствования, произведенные в этой империи, были задуманы и осуществлены иностранцами» [12, р. 4 – 5]. Примечательно, что и казаков, по неведению, английский дипломат относит к категории иностранцев. Дальнейшие сведения о казаках тоже не имеют отношения к действительности: Макартни называет казаков мужчинами-амазонками, которые промышляют охотой и войной и считают позволительными сексуальные отношения между отцом и дочерью, матерью и сыном [12, р. 32 – 33].

О приверженности русских к иностранным заимствованиям пишет и У. Кокс. Он с большим удовлетворением замечает, что «английский стиль садоводства проник даже в отдаленные регионы» [9, р. 342]. Дома знати построены в таком же стиле, как в Лондоне и Париже [11, р. 313].

Макартни, в общем и целом, пренебрежительно оценивает русских: «народ продолжает пребывать в состоянии варварства, духовенство невежественно, а знать лишь наполовину приобщена к цивилизации» [12, р. 63]. Форму правления в России Макартни называет деспотизмом [12, р. 43, 63]. Барон Димсдейл писал, что для англичан характерно «дурное мнение о дворянстве и о народе в России», они считают, что в этой стране сохранились «остатки варварства» [2, с. 322].

У. Кокс нелестным образом приравнивает состояние, в котором находилась Россия во второй половине XVIII столетия, к состоянию, характерному для большей части Европы в XI – XII веках [10, р. 93]. Несмотря на высокий уровень культуры дворян, он был поражен «варварскими нравами» большей части населения [10, р. 95]. Кокс с удивлением обнаружил, что внешний облик (наличие бороды, одежда) и образ жизни крестьян, мещан и купцов остались неизменными, по сравнению с прежними веками. Сохранение самобытности русского народа он считал проявлением варварства. В то же время Кокс справедливо замечал, что науки процветали в столице, но развитие искусства и науки не добралось до глубинки. Англичанин был поражен богатством и роскошью русского двора. По его мнению, в нем много «азиатской помпезности, смешанной с европейской утонченностью» [11, р. 287]. Кокс неоднократно писал о том, что, несмотря на европейские заимствования, Россия продолжает сохранять черты, характерные для

восточного государства, и находится «на пути к цивилизации, но все еще очень далека от этого состояния» [10, р. 118].

Того же мнения придерживался и Дж. Гаррис. Он сообщал, что увеселения и интерьер домов «имеют вполне азиатский характер», но русские «во всем подражают иностранцам» [5, с. 1479]. Британский дипломат высокомерно отмечал, что Россия только недавно вышла «из азиатского ничтожества» и «варварского состояния» [5, с. 1490, 1496]. Ее политическую систему он считал несостоятельной. Однако утверждал, что Россия, бесспорно, занимает высокое место среди европейских государств.

После первого знакомства с русскими Э. Суинтон отзывается о них пренебрежительно: «У них странная одежда, манеры грубые, почти варварские; и каждый третий встречный пьян» [14, р. 128]. Дальнейшие впечатления не сильно отличаются от первых. Суинтон писал, что ощущал себя в России так, как будто находился «в другом мире, настолько одежда, манеры и обычаи народа отличались от других европейских наций» [14, р. 229]. Он подчеркивал, что русские подражают иностранцам, признают их превосходство в искусстве и науках. Однако английский путешественник отметил, что русские активны, обладают острым умом и практичностью [14, р. 455].

По мнению М. Андерсона, англичане восхищались и одновременно опасались России в период правления Екатерины II, но не ставили её в один ряд с цивилизованными европейскими государствами [8, р. 102, 105, 142]. По словам Т. Л. Лабутинной, русофобия усилилась в Соединенном Королевстве в 1790-е годы, после участия России в разделах Речи Посполитой [4, с. 162].

Британцы, побывавшие в России в период правления Екатерины II, интересовались православной религией и обрядами. Макартни придерживался невысокого мнения о набожности русских. Он полагал, что их религиозность ограничивалась соблюдением Великого поста, пьянством по праздникам и таинствами исповеди и причастия на Пасху [Macartney, р. 45]. Макартни писал, что русские очень суеверны и настолько мало сведущи в основах религии, что немногие способны воспроизвести «Отче наш» наизусть [12, р. 210]. Суинтон полагал, что религиозные обязанности русского человека ограничиваются тем, что он часто осеняет себя крестным знаменем [14, р. 437]. Подобные выводы проистекали из того, что тонкости православных обычаев британцам были неизвестны. По мнению Щлафли, в эпоху Просвещения англичане не симпатизировали невежеству и предрассудкам, к которым они относили в первую очередь русскую православную церковь [13, р. 218].

Британский посол Макартни полагал, что в России священники не имеют никакой власти, их не уважают и не ценят [Macartney, р. 48]. Кокс писал, что многие из приходских священников настолько невежественны, что «даже не в состоянии прочитать на родном языке Евангелие» [10, р. 102]. Это критическое замечание являлось оправданным, поскольку священнослужители нередко слабо владели основами православного вероучения [1, с. 100].

Макартни, исповедующий иную ветвь христианства, весьма пренебрежительно отзывался о православии и духовном сословии. Однако он отмечал, что

русские придерживаются таких православных традиций, как почитание и уважение родителей и соблюдение обетов. Он восхищался чрезвычайно богатым убранством церквей и монастырей [12, р. 146]. Баронессу Димсдейл также поразила красота и богатство православных храмов. Обряд крещения она сочла любопытным, а похорон своеобразным [7, р. 338].

Э. Димсдейл восторгалась красотой Петербурга [7, р.40–41]. Э. Суинтона поразила величественность столицы, дворцы и златоглавые церкви [14, р. 214, 384]. Путешественник назвал Петербург «авангардом Российской империи» [14, р. 417]. У. Кокс охарактеризовал Смоленск как не самый великолепный, но необыкновенный город [9, р. 291]. Он был очарован великолепием Москвы, бесчисленными церквями, позолоченными куполами [9, р. 310]. Также Кокс описывал Тверь как большой город с развитой торговлей. Вид Новгорода навеял на него грусть, потому что от его былого величия не осталось и следа [11, р. 213]. В Петербурге Кокс обнаружил ряд любопытных достопримечательностей, которых ему не доводилось видеть в Европе.

Британцы высказывали свое мнение и о Екатерине II. Макартни полагал, что большинство проектов императрицы неосуществимы. Хотя, по его словам, сама императрица отличалась великодушием и патриотизмом [12, р. 122]. Димсдейл отмечал пронизательность и ум, рассудительность, вежливость Екатерины. По его словам, она соблюдала православные обряды, покровительствовала развитию искусств и торговли, проявляла заботу о благосостоянии своих подданных [2, с. 301, 320–321].

Э. Димсдейл писала, что «императрица очень расположена к англичанам» [7, р. 77]. Этот вывод она делала на основании того, что на службе у Екатерины находились англичане: губернаторы Кронштадта и Риги, врач, художник, архитектор, садовник, часовщик, гувернантки князей. Э. Димсдейл отмечала, что британцы могли рассчитывать в России на некоторые привилегии. Баронесса положительно оценивала стремление Екатерины II развивать образование, в том числе женское. У. Кокс, Дж. Гаррис и Э. Суинтон также одобрительно отзывались об усилиях, предпринимаемых императрицей для распространения образования [14, р. 426; 10 р. 103; 5, с. 1502]. Кокс восторгался «величием ума» Екатерины [10, р. 17] и ее гуманностью [10, р. 76]. Он называл императрицу величественной. По его мнению, Екатерина разговаривала очень учтиво, с достоинством и добродушием [11, р. 282]. Дж. Гаррис солидарен с ним в этом мнении. Он также отмечал, что «она ввела в управление мягкость, неизвестную стране до ее царствования» [5, с. 1469]. К достоинствам императрицы британский посол относил ум и упорство.

Отзывы англичан о Екатерине II были восторженными. Мнение о недостатках высказывал только Гаррис. Среди них он называл любовь к лести и потакание страстям, которое усилилось с возрастом, а также тщесла-

вие, недостаток самообладания и точности суждения [5, с. 1496–1497]. Проявление указанных недостатков посол видел в разделах Речи Посполитой, приобретении Россией новых территорий в ходе войн с Османской империей, поддержке переворота в Швеции, пренебрежении к народу во время чумы 1771 года, проявлении жестокости господ по отношению к низшим слоям населения, что привело к восстанию под руководством Е. Пугачева. Вероятно, успешный внешнеполитический курс России и ее отказ участвовать в войне против британских американских колоний заставили английского дипломата выискивать подобные недостатки у императрицы.

Выводы

Описывая Россию, британцы не всегда использовали достоверную и точную информацию. На их мнение оказывал влияние специфический менталитет, в особенности островная изолированность и чувство превосходства над представителями других народов, а также идеалы эпохи Просвещения: культ разума и вера в прогресс. Дипломаты и путешественники, посетившие Россию во второй половине XVIII века, придерживались схожих взглядов в оценке российских реалий.

Британцы обращали внимание на обширность территории, особенности культуры и религии. Иностранцы передавали свои впечатления от Петербурга, Москвы и провинциальных городов. Они рассматривали политическое устройство России через призму британских политических реалий. Англичане считали деспотизм и абсолютизм характерными особенностями России. Идеалом для них была парламентская монархия Соединенного Королевства, отсюда их негативное отношение к российскому политическому строю второй половины XVIII века.

Британцы видели в Екатерине II личность яркую и умную. Они восторгались её просветительской деятельностью.

Англичане не разбирались в тонкостях православия, придерживаясь иного религиозного мировоззрения, которое отличалось практичностью. Поэтому они высказывались о православии довольно пренебрежительно.

Британцы негативно оценивали тщеславие и расточительность дворян, их изумляла выносливость, покорность и терпение крестьян, возмущало наличие крепостного права, сильный контраст между высшими и низшими слоями населения.

Образ России складывался у британцев через призму ощущения превосходства собственной нации, что иногда приводило к чересчур критическим оценкам российских реалий. Несмотря на то, что Екатерина II и представители высших слоев общества считали Россию просвещенной монархией, британцы продолжали видеть в ней варварскую страну.

Библиографический список

1. *Гулякова И.В.* Записки У.Кокса как источник по истории России XVIII века // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 304. С. 98–101.
2. Записка барона Димсдейла о пребывании его в России // Сборник Русского исторического общества. СПб., 1868. Т. 2.
3. *Кизеветтер А.А.* Школьные вопросы нашего времени в документах XVIII века // Кизеветтер А.А. Исторические очерки. М., 2006.
4. *Лабутина Т.Л.* Британцы в России в XVIII веке. СПб., 2013.

5. Лорд Мальмсбюри о России в царствование Екатерины II // Русский архив. 1874. Кн. 1. № 8.
6. Попкова О.В. Представление британцев о России конца XVII – первой четверти XVIII века // Ученые записки Орловского государственного университета. № 1 (94). 2022. С. 49–53.
7. An English Lady at the Court of Catherine the Great. The Journal of Baroness Elizabeth Dimsdale, 1781. Ed. By A.G. Cross. Cambridge, 1989.
8. Anderson M.S. Britain's Discovery of Russia. 1553–1815. New York, 1958.
9. Coxe W. Travels into Poland, Russia, Sweden and Denmark. In 3 vol. Dublin, 1784. Vol. 1.
10. Coxe W. Travels into Poland, Russia, Sweden and Denmark. In 2 vol. London, 1784. Vol. 2.
11. Coxe W. Travels into Poland, Russia, Sweden and Denmark. In 5 vol. London, 1792. Vol. 2.
12. Macartney G. An Account of Russia MDCCLXVII. London, 1768.
13. Schlaflty D. Russia through western eyes: the Image at home and the Image abroad // Екатерина Великая: эпоха российской истории. СПб., 1996. С. 218–220.
14. Swinton A. Travels into Norway, Denmark and Russia in the years 1788, 1789, 1790 and 1791. London, 1792.

References

1. Gunyakova I.V. W. Coxe's sketch as a source on the history of the 18th century Russia //The journal of Tomsk State university. 2007. № 304. Pp. 98 – 101.
 2. Baron Dimsdale's sketch on his residence in Russia // The collection of the Russia historical society. St. Petersburg, 1868. Vol. 2.
 3. Kizevetter A. A. School questions of our time in the documents of the 18th century //Kizevetter A. A. Historical sketch. M., 2006.
 4. Labutina T.L. The Britons in Russia in the 18th century. St. Petersburg, 2013.
 5. Lord Malmsbury about Russia during the reign of Catherine II // Russian archive. 1874. Book 1. № 8.
 6. Popkova O.V. The Britons' Perception of Russia of the End of the XVII – the First Quarter of the XVIII Century // Scientific Notes of Orel State University. Vol. 1. No. 94. 2022. Pp. 49–53.
 7. An English Lady at the Court of Catherine the Great. The Journal of Baroness Elizabeth Dimsdale, 1781. Ed. By A. G. Cross. Cambridge, 1989.
 8. Anderson M. S. Britain's Discovery of Russia. 1553–1815. New York, 1958.
 9. Coxe W. Travels into Poland, Russia, Sweden and Denmark. In 3 vol. Dublin, 1784. Vol. 1.
 10. Coxe W. Travels into Poland, Russia, Sweden and Denmark. In 2 vol. London, 1784. Vol. 2.
 11. Coxe W. Travels into Poland, Russia, Sweden and Denmark. In 5 vol. London, 1792. Vol. 2.
 12. Macartney G. An Account of Russia MDCCLXVII. London, 1768.
 13. Schlaflty D. Russia through western eyes: the Image at home and the Image abroad // Екатерина Великая: эпоха российской истории. СПб., 1996. Pp. 218–220.
 14. Swinton A. Travels into Norway, Denmark and Russia in the years 1788, 1789, 1790 and 1791. London, 1792.
-
-

СМИРНОВ ИВАН МИХАЙЛОВИЧ

кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры ОРД ОВД Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, г. Орёл, Россия

E-mail: kadyj@yandex.ru

САМОЙЛЕНКО ВИТАЛИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

соискатель кафедры теории и истории государства и права. Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: krestavoin@yandex.ru

SMIRNOV IVAN MIKHAYLOVICH

Candidate of Historical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Operational-Search Activity Interior Ministry, Lukyanov Oryol Law Institute of the Ministry of the Interior of Russia, Orel, Russia

E-mail: kadyj@yandex.ru

SAMOYLENKO VITALY VLADIMIROVICH

Candidate of the Department of Theory and History of State and Law, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: krestavoin@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ МОЛОДЁЖНОЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ
В ТРУДАХ РОССИЙСКИХ ЛИБЕРАЛОВ ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX**

**FORMATION OF THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF RUSSIA'S YOUTH POLICY IN THE WORKS
OF RUSSIAN LIBERALS OF THE LAST THIRD OF THE XIX CENTURY**

Целью статьи является анализ начального периода формирования идеологических основ молодёжной политики российского либерализма XIX в. По мнению авторов, они заложены в трудах Б.Н. Чичерина, К.Д. Кавелина и развиты следующим поколением российского либерализма. Сравнительный анализ заложенных в эти годы идеологических постулатов с результатами последующих этапов становления либеральной идеологии, показывает их сохранение в последующих партийных программных материалах, так и в партийно-политической и парламентской практике российского либерализма.

Ключевые слова: российский либерализм, учащая молодёжь, принципы молодёжной политики, молодёжь и политическая жизнь.

The purpose of the article is to analyze the initial period of the formation of the ideological foundations of the youth policy of Russian liberalism of the XIX century. According to the authors, they are embedded in the works of B.N. Chicherin, K.D. Kavelin and developed by the next generation of Russian liberalism. A comparative analysis of the ideological postulates laid down in these years with the results of the subsequent stages of the formation of liberal ideology shows their preservation in subsequent party program materials, as well as in the party-political and parliamentary practice of Russian liberalism.

Keywords: Russian liberalism, student youth, principles of youth policy, youth and political life.

Актуальность проблематики настоящей статьи состоит в отсутствии в современной отечественной историографии работ, посвящённых формированию принципов либеральной молодёжной политики на начальном периоде истории российского либерализма. Это обстоятельство делает актуальным приращение академического знания в сфере политической истории России, возникновения и развития политико-правовых учений. Вместе с тем, несмотря на почти полуторавековой разрыв с описываемыми событиями, мы можем говорить и о практически-прикладном значении результатов исследования по данной проблематике. Последнее связано с тем, что осмысление места и роли молодёжи в современном мире, как одной из социальных групп подверженных влиянию сторонников радикальных методов социально-политической трансформации ещё далеко от своего завершения. Соответственно значимо изучения опыта осмысления данного процесса тех эпох, когда молодёжь оказалась под влиянием деконструктивных антигосударственных общественно-политических течений и организаций [5, с. 1061–1073].

Соответственно в качестве цели исследования

выступает поиск ответа на вопрос о принципах построения либеральной молодёжной политики заложенных «отцами-основателями» Б.Н. Чичериним и К.Д. Кавелиным в своих трудах и получивших развитие в программных документов второго поколения российского либерализма на примере «Записки о внутреннем состоянии России весной 1880 г.».

Новизна полученных результатов предопределена тем, что ранее аналогичных исследований, как показывает историографический обзор, не проводилось. Рассматривались взгляды либеральных теоретиков и их влияние на либеральную идеологию в целом, а работы, связанные с проблематикой молодёжи изучались в контексте оценки революционных выступлений студенчества, либо критики системы высшего образования и воспитания в высшей и средней школе. Соответственно проводится реактуализация ряда имеющихся в распоряжении современного исследователя источников.

Достижение поставленной цели предполагается посредством использования методологии социологического позитивизма, предполагающей, что важной исследовательской задачей является выявление взаи-

мосвязи между теоретическим постулатом, в нашем случае в учении основателей теории российского либерализма и реальным общественным отношением. Соответственно на следующем этапе исследования прослеживается взаимосвязь в более сложной системе в которой структурно-логически связи выявляются между партийной программатикой, теоретическими принципами (идеологическими постулатами) и собственно российской молодёжью как потенциальным актором политических процессов начала XX в.

Политическая самоидентификация российского либерализма вполне справедливо соотносится с парламентским (думским) периодом его истории. Предшествующий политической конституционализации период, связанный с такими этапными для политической истории отечественного либерализма явлениями как земские съезды, «Банкетная кампания», деятельность «Освобождения», кружок «Беседа» и т.п. был крайне коротким по историческим меркам в целом. Он был таким же и с точки зрения насыщенности формальными событиями, и с позиции оценки количества трансформаций тех теоретических парадигм, с которыми отечественный либерализм вошел в эпоху трансформаций социально-политической системы России начала XX в. Соответственно представляется целесообразным рассмотреть тот теоретический фундамент на базе которого российские либералы формировали основы своей политико-правовой практики думского периода в отношении молодежи и как социальной группы, чьи интересы требуют учёта в партийной политике в целом, и как потенциального участника процесса общественных преобразований, в силу своего возраста и темперамента ориентированного на гораздо более высокую социальную активность и склонность к более радикальным методам социальных преобразований, чем иные социальные группы.

Фактически речь идёт о сравнительно небольшом периоде, который хронологически совпадает с формированием российского либерализма и как общественного движения, и как направления политико-правовой мысли, традиционно связанной с такими знаковыми для либерализма в России именами как Борис Николаевич Чичерин и Константин Дмитриевич Кавелин. Вполне заслуженно они считаются общественными деятелями, чьими усилиями были заложены идейные основы российского либерализма. Однако анализ их богатейшего политико-правового наследия показывает, что собственно проблематика взаимоотношений либерализма, как политического института и молодежи, как особой социальной группы, представляющей собой целевой объект воздействия со стороны акторов политического процесса в качестве отдельного направления теоретического поиска ими не рассматривался.

Вместе с тем было бы несправедливо говорить о том, что данная проблематика вообще отсутствует в трудах отцов-основателей российской либеральной традиции. Так, выступая перед представителями российского самоуправления, собравшимися в Москве 16 мая 1883 г. городскими головами по случаю коронации Александра III [7, с. 198–199] Борис Николаевич Чичерин, вновь проводя свою главную мысль об охранительной сущности формирующегося российского либерального движения, он упоминает молодежь, точнее её отдельную часть, как основу того оппозиционного

движения, которое ставит своей целью борьбу с инстинктами государственной власти. «Та партия, которая производит всю эту смуту, весьма немногочисленна, – пишет Б.Н. Чичерин, – она вербуется из недоучившейся молодежи, сбитой с толку и развращенной нелепыми учениями. Что же дает ей силу? Единственно то, что она дисциплинирована» [7, с. 199].

Аналогичная ситуация присутствует и в ситуации с теоретическим наследием еще одного патриарха российского либерализма К.Д. Кавелина. Его обращение к молодежной тематике носит, скорее, педагогический характер, когда он, проявляя изрядный провидческий дар, пишет о необходимости соотносить педагогическое (в широком смысле социальное) воздействие на ученика с естественными ритмами его биологического развития. До того момента, когда ребёнок может проявить в себе и продемонстрировать черты вундеркинда, как отмечает К.Д. Кавелин: «должны развиваться его мозг и нервы», а для этого он должен спать и много гулять, «все остальное придёт само собой, и скоро, и хорошо» [4, с. 43].

Говоря о составе педагогического корпуса, о требованиях к тем, в чьи руки вверено обучение юношества, подготовка его к вступлению в большую жизнь, он весьма справедливо, вновь, увы, провидчески, пишет о повсеместно проявляющейся тенденции к подмене требований к педагогу. При этом он имеет ввиду приход на смену высоким нравственным качествам технического владения педагогическими технологиями в совокупности с внешними проявлениями общественной благонадёжности. При этом корни данного явления он также видит в том, что воспитание молодёжи подменяется комбинаторикой профессиональных знаний и навыков в сочетании с формальными свидетельствами благонадёжности. «Не имея о нравственности правильных понятий, смешивая умственное, художественное и практическое развитие с нравственным, выработку объективной стороны с выработкой душевных движений, – отмечает основатель российского либерализма, – мы не умеем поставить нравственное воспитание как следует, смешиваем внешнюю выправку и дрессуру, наружную благопристойность и приличие за мерило нравственных качеств, терпим возле детей индифферентов, черствых, бездушных, нравственно неразвитых и даже порочных людей, если только они соединяют в себе требуемые условия знания и школьной педагогики, и воображаем, что успехи в науках и хорошее внешнее поведение обеспечивают нравственность будущих граждан» [2, с. 82].

Анализируя работы дореволюционных авторов, в той или иной степени затрагивающих интересующую нас тематику, мы можем говорить о том, что в их трудах, а, как правило, это статьи научного и научно-публицистического характера, прослеживается общая структурно-логическая схема исследования молодёжи как активного участника общественно-политической жизни. В самом общем виде обозначим соответствующие пункты следующим образом:

- 1) констатация наличия проблемы вовлечения молодёжи в общественно-политическую жизнь;
- 2) характеристика внутренних и внешних факторов политической активности молодёжи;
- 3) установление степени воздействия конкретных факторов на проявление молодёжью политической активности, степени их социально опасности;

4) оценка результатов генезиса развития молодёжи как социальной группы в момент обретения ею нового «взрослого» социального статуса;

5) формулирование алгоритма действий государства и общества в целях нивелирования последствий политической радикализации молодёжи;

6) прогноз социально-политического развития страны и цивилизации в зависимости от успешности предлагаемого автором сценария позитивной социализации молодого поколения;

7) принципы выстраивания взаимоотношений между политическими организациями (партиями) и молодёжью (молодёжными движениями) – у авторов, относящихся к либеральному направлению общественной мысли встречается крайне редко. В данном случае позиция автора определялась на основании выводов, сформулированных ими по предшествующим пунктам, позволяющим судить о его личной позиции в отношении вовлечения молодёжи как таковой в политическую деятельность

Предлагаемая схема, как нам представляется, позволяет показать как динамику преемственности во взглядах либеральной части российского общества конца XIX – начала XX вв., так и сформулировать теоретическую основу определения позиций либеральных партийных организаций в их отношении к вовлечению молодёжи в политическую борьбу в условиях системно-революционного кризиса.

Есть в распоряжении исследователей и некоторые сюжеты по данной проблематике, принадлежащие перу Сергея Андреевича Муромцева, хотя вообще трудов, посвящённых общеполитической тематике, в его богатом теоретическом наследии практически единицы. Будучи известным юристом, основателем российского течения социологического позитивизма, специалистом в области гражданского и конституционного права он крайне редко выходил за пределы данной проблематики. Однако в таком знаковом как для него, так и для истории всей либеральной политико-правовой мысли России тексте, одним из авторов которой он был – «Записка о внутреннем состоянии России весной 1880 г.» в которой, в числе прочих важнейших вопросов развития российского общества и государства, ряд сюжетов посвящён интересующим нас вопросам взаимоотношениям либерализма и молодёжного движения.

Естественно, что за четверть века до реального возникновения в России либеральных политических партий будущие лидеры этих партий, выступая в качестве теоретиков, непосредственно не ставили вопрос о взаимоотношениях в системе партия – молодёжь. Однако, в соответствии с предложенной нами в настоящей статье методологией изучения либерального теоретического наследия в контексте заявленной темы полагаем, что имеющиеся в нашем распоряжении материалы позволяют охарактеризовать теоретические основы подхода к решению данного вопроса авторов «Записки ...». Это, на наш взгляд тем более значимо, что в случае с С.А. Муромцевым мы можем проследить взаимосвязь его теоретических подходов допарламентского периода истории российского либерализма с определением конкретного отношения конституционно-демократической партии к участию молодёжи в политической борьбе в период 1905–1917 гг.

Обращаясь, собственно, к тексту «Записки ...» следует отметить, что структура интересующих нас её частей, а это завершающие её VI и VII отделы во многом превосходят структуру работ авторов, которые обращались к той же проблематике в конце XIX – начале XX вв. Начинается анализ с характеристики системы образования в целом. В целом текстам С.А. Муромцева не присущи сатира и ирония. Однако обращаясь к этим местам нельзя не отметить, что и сейчас, по прошествии почти полутора веков, они вызывают улыбку. «Не входя ни в какое обсуждение классической системы образования вообще, следует указать только на ложную постановку ее у нас в России, – пишет С.А. Муромцев, – такая постановка повредила бы успеху каждой системы» [6, с. 30]. Главной причиной неудачи внедрения была несогласованность системы с интересами общества, с такой базовой человеческой установкой как родительская забота о детях. «Крайне деликатное отношение к родительскому чувству, некоторое уважение даже его слабости и заблуждений было обязательно для власти, стремящейся внедрить в умы ряд новых для них воспитательных идей, – отмечают авторы «Записки», – ничего подобного не было, и насилие неизбежно вызывало ожесточенный протест» [6, с. 30]. Результаты, по их мнению, печальны: «В школе воцарился произвол начальства и крайний формализм преподавателей. Ученики выходили из гимназии без надлежащего воспитания, как физического, так и нравственного ... Ученики выходили из школы без надлежащего образования» [6, с. 31]. В общественно-политическом контексте это привело к тому, что «выйдя из гимназии, они относятся без критики к подпольным учениям, как без критики же относились ко всему, преподаваемому в гимназии» [6, с. 32].

Конфликт родителей и школы, по мнению С.А. Муромцева крайне негативен во временной перспективе. «На судьбе молодого поколения это положение отзывается самым тлетворным образом, – отмечает он, – не может быть нравственного развития там, где юноша находится под влиянием двух враждующих авторитетов, из которых каждый подрывает значение другого. Юноша теряет веру в нравственные идеалы и таит в себе сочный корень для питания всякого нигилизма» [6, с. 32].

По мнению авторов «Записки ...», отмеченные недостатки школьного, гимназического образования еще не дали действительно отрицательного влияния на студенческую среду. Как следует из текста документа, те события в университетах, которые были квалифицированы властью как политические, его авторы считают не более чем рецидивом недостатков школьного воспитания и полагают, что по ним никоим образом нельзя судить о состоянии вузовской корпорации: «истории, чисто школьные, были перетолкованы в политические. Когда же советам университета удавалось предупредить чужое вмешательство, истории получали мирный исход» [6, с. 33]. Еще одной причиной возникновения подобной ситуации вообще, они видят в небрежении властью возможностями саморегулируемой университетской корпорации.

Сделанный в завершении седьмого пункта вывод, особенно в преддверии будущих событий, выглядит более чем миролюбиво-пасторальным: «С другой стороны, с не меньшей ясностью обнаруживалась в то же время способность наших университетов к самоуправлению»

[6, с. 34]. Полагаем, что подобная картина основана не только на надеждах, что университетская корпорация без вмешательства власти сможет самостоятельно социализировать студенчество» [1, с. 7–11]. Не следует забывать о том, что одной из целей анализируемого документа это побуждение власти к диалогу с обществом, интересы которого они взяли бы представлять. Если же говорить о позиции авторов в вопросе участия в политической борьбе, то, на основе их базового тезиса о добродетельной силе университетской корпорации при невмешательстве в её дела, можно экстраполировать данный подход и на допуск политических партий в стены университетов.

Выводы

Конечно же, ни один из приведённых в настоящей статье примеров не говорит о том, что на первом этапе возникновения теории российского либерализма вопросы теоретических основ молодёжной политики находились в центре внимания «отцов-основателей». Однако обращение к наследию Б.Н. Чичерина, К.Д. Кавелина, С.А. Муромцева вполне позволяет нам сделать вывод о том, что первые шаги в данном отношении ими были сделаны. Во многом это, как нам представляется, объясняется тем, что именно в молодёжи мыслители прошлого, впрочем, как и современности, видели носителя будущих тенденций в развитии социума, той социальной группы, которая способна реализовать формулируемые ими идеалы общественного развития.

Библиографический список

1. *Аронов Д.В.* Российская профессура в жерновах репрессивной политики министерства народного просвещения в последней трети XIX в. – Делянов против Муромцева // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 4 (81). С. 7–11.
2. *Кавелин К.Д.* Задачи этики. Учение о нравственности при современных условиях знания. СПб., 1895. 107 с.
3. *Кокорев А.С.* Чичерин Б.Н. как общественный деятель // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/b-n->
4. *Корсаков Д.А.* К.Д. Кавелин. Материалы для биографии. Из семейной переписки и воспоминаний // Вестник Европы. 1886. № 5-6. С. 5–51.
5. *Меркулов П.А., Елисеев А.Л., Аронов Д.В.* Государственная молодежная политика в дореволюционной России – от словесности к полноценному социальному регулированию // Былые годы. 2018. № 9. С. 1061–1073.
6. *Муромцев С.А.* Записка о внутреннем состоянии России весной 1880 г. // Статьи и речи. Вып. 5. М., 1910. С. 12–36.
7. *Чичерин Б.Н.* Речь перед городскими головами 16 мая 1883 года. Берлин 1883 / Хрестоматия по истории СССР. 1861–1917. М.: Просвещение, 1990. С. 198–199 // URL: <https://istmat.org/node/33968->

References

1. *Aronov D.V.* Russian professorship in the millstones of the repressive policy of the Ministry of Public Education in the last third of the XIX century. – Delyanov v. Muromtsev // Scientific Notes of the Orel State University. 2018. No. 4 (81). Pp. 7–11.
2. *Kavelin K.D.* Tasks of ethics. The doctrine of morality under modern conditions of knowledge. St. Petersburg, 1895. 107 p.
3. *Kokorev A.S.* Chicherin B.N. as a public figure // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/b-n->
4. *Korsakov D.A.* K.D. Kavelin. Materials for a biography. From family correspondence and memoirs // Bulletin of Europe. 1886. No. 5-6. Pp. 5–51.
5. *Merkulov P.A., Eliseev A.L., Aronov D.V.* State youth policy in pre-revolutionary Russia – from estate to full-fledged social regulation // Bygone Years. 2018. No. 9. Pp. 1061–1073.
6. *Muromtsev S.A.* A note on the internal state of Russia in the spring of 1880 // Articles and Speeches. Issue 5. Moscow, 1910. Pp. 12–36.
7. *Chicherin B.N.* Speech to the city heads on May 16, 1883. Berlin 1883 / Anthology on the history of the USSR. 1861–1917. Moscow: Enlightenment, 1990. Pp. 198–199 // URL: <https://istmat.org/node/33968->

СМИРНОВА ИРИНА ЮРЬЕВНА

доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник ФГБУН «Институт российской истории Российской академии наук», г. Москва, Россия
E-mail: irinasmirnowa@mail.ru

SMIRNOVA IRINA YURIEVNA

Doctor of Historical Sciences, Leading Researcher, The Institute of Russian History of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
E-mail: irinasmirnowa@mail.ru

ВИЗИТ НА АФОН ЛОРДА БУЛЬВЕРА (1863 Г.): К ИСТОРИИ БРИТАНСКО-РОССИЙСКОГО ПРОТИВОСТОЯНИЯ*

LORD BULWER'S VISIT TO ATHOS (1863): FROM THE HISTORY OF THE BRITISH-RUSSIAN CONFRONTATION

В статье представлен анализ служебных донесений посла Великобритании в Константинополе лорда Г. Бульвера-Литтона, сохранившихся в Национальном архиве Великобритании и относящихся к его поездке на Святую Гору Афон в сентябре 1863 г. Визит лорда Бульвера на Афон стал важным дипломатическим событием, инициированным обострением международных и межцерковных отношений в связи с «румынским вопросом» и церковной реформой князя А. Кузы. На неизвестных ранее документах прослеживаются цели, задачи и подходы британской дипломатии в контексте британо-русского противостояния в Восточном Средиземноморье и принятия мер по антимонастырской политике князя А. Кузы. Показано, что «квинтэссенцией» переписки Бульвера по «афонскому вопросу» является его проект кадровой реформы в Османской империи. Визит Бульвера на Святую Гору продемонстрировал стратегическое значение Афона для британской политики в Восточном Средиземноморье.

Ключевые слова: Афон, Российская империя, Форин Офис, князь А. Куза, Г. Бульвер-Литтон.

The article presents an analysis of the official reports of the British Ambassador to Constantinople, Lord G. Bulwer-Lytton, preserved in the National Archives of Great Britain and relating to his trip to Holy Mount Athos in September 1863. Lord Bulwer's visit to Mount Athos became an important diplomatic event, initiated by the aggravation of international and inter-church relations in connection with the "Romanian question" and the Church reform of Prince A. Cuza. The goals, objectives and approaches of British diplomacy are traced in the context of the British-Russian confrontation in the Eastern Mediterranean and the adoption of measures on the antimonastic policy of Prince A. Cuza. It is shown that the "quintessence" of Bulwer's correspondence on the "Athos issue" is his project of personnel reform in the Ottoman Empire. Bulwer's visit to the Holy Mountain demonstrated the strategic importance of Mount Athos for British policy in the Eastern Mediterranean.

Keywords: Athos, Russian Empire, Foreign Office, Prince A. Cuza, Lord G. Bulwer-Lytton.

Введение

Российско-британское соперничество на Христианском Востоке, с особой силой обострившееся в канун Крымской войны, затронуло все сферы взаимного соприкосновения двух великих держав – экономические, внешнеполитические и культурно-религиозные. Действуя на территории юрисдикции Православных Восточных Патриархатов, находившихся под покровительством императорской России, британские и российские дипломаты были вынуждены учитывать этнорелигиозную ситуацию в регионе как определяющий фактор внешней политики своих держав как в Восточном Средиземноморье, так и на Ближнем Востоке в целом. Это определило дальнейший характер их дипломатического присутствия в регионе, когда представители при Порте были вынуждены действовать по церковным каналам, опираясь на те или иные партии Константинопольского престола.

В 30-е годы XIX в. в сфере внимания Форин Офис оказалась Святая Гора Афон как важный стратегический плацдарм в Восточном Средиземноморье [11]. С тех пор

церковные проблемы афонского монашества стали для британских дипломатов благодатной почвой, где в полной мере проявилось дипломатическое соперничество держав, отразившееся на всех сторонах святогорской жизни, вызывая противостояние в мультинациональной среде афонитов. Особенно заметным было вмешательство в дела Афона британского посла при Порте лорда Г. Бульвера-Литтона, «птенца гнезда Пальмерстонова», достойного преемника Стрэтфорда Каннинга. Из опасения роста авторитета России среди афонского монашества лорд Бульвер всемерно добивался расшатывания русско-греческих отношений в целях усиления британского влияния на греческие монастыри Святой Горы, о чем убедительно свидетельствуют его письма и донесения, составленные во время пребывания на Афонской Горе и ставшие основным документальным источником для настоящего исследования.

Актуальность исследования состоит в том, что в условиях глобального кризиса международных отношений, наблюдаемого в настоящее время повсеместно, и прежде всего на пост-османском пространстве

* Исследование выполнено в соответствии с госзаданием Института российской истории РАН в рамках Программы фундаментальных научных исследований по направлению «Россия и Ближний Восток: исторические, политические и культурные контакты и взаимосвязи» Минобрнауки РФ и МОО «ИППО» в 2023 г.

Восточного Средиземноморья, сохраняется необходимость поиска путей его преодоления, для чего необходимо изучение всех аспектов внешнеполитического противостояния великих держав, объективный анализ причин и характера которого способствует пониманию исторического развития российско-британских отношений.

Новизна исследования. Несмотря на интерес к британскому военному, дипломатическому и церковному присутствию в Восточном Средиземноморье [4, 5, 9, 10, 11], в отечественной и зарубежной историографии практически отсутствуют исследования, посвященные деятельности британских представителей при Порте на таком сугубо церковном поприще как православные монастыри Святой Горы, где не было ни англиканских, ни других протестантских общин, покровительство которым могло бы оправдывать вмешательство британских дипломатов в разрешение тех или иных проблем и кризисных ситуаций. Этот пробел отчасти позволяет восполнить обращение к неизвестным ранее источникам – документам из фондов Национального архива Великобритании, представляющим собой секретные донесения посла в Константинополе лорда Г. Бульвера-Литтона.

Целью настоящего исследования являлось выявление целей и задач британской дипломатии в отношении Афона и святогорского монашества, определение методов и подходов при разработке внешнеполитической стратегии Великобритании в Восточном Средиземноморье, изучение характера и динамики британо-российского внешнеполитического противостояния, которое проявлялось и в церковной сфере.

Изложение основного материала

Афон занимает особое место в православном мире. Его многовековая история, духовные традиции, созерцательная жизнь афонских иноков делали его центром притяжения для православных народов всех наций и сословий. В XIX в., несмотря на многочисленные испытания, Афон продолжал оставаться «спасительным маяком» для многих православных, стремившихся на Святую Гору. Но была у Афона и другая сторона, связанная с вынужденными контактами афонитов с «внешним миром», – он был самым тесным образом вовлечен в орбиту международных отношений. Особенно наглядно это проявилось в XIX в., отмеченном как масштабностью внешнеполитических процессов в Средиземноморье, так и ростом русского монашества на Святой Горе, вызывавшим беспокойство в дипломатических кругах. Британские военные и дипломаты, начиная с 30-х гг. XIX в., рассматривали Афон в качестве важного объекта для военно-морской стратегии Великобритании в Восточном Средиземноморье [11], о чем свидетельствуют многочисленные факты вмешательства британских дипломатов в дела греческих монастырей на Святой Горе.

В частности архимандрит Порфирий (Успенский), посетивший Афон в 1845 г., упоминал, что насельники монастыря Святого Павла, имевшие британское подданство как греки-иониты Ионических островов, в случае конфликтных ситуаций обращались к послу в Константинополе или консулу в Салониках, «постоянно вмешивавшемуся в дела афоно-монастырские» [2, с. 82].

В сентябре 1850 г. Афон посетил посол Британии

при Порте сэр Стрэтфорд Каннинг для выяснения достоверности слухов о подготовке к «какой-то активной интриге» со стороны России. Но если Каннингу потребовался внешний предлог («посещение несколько мест, где обитают британские (ионические) семьи, занимающиеся торговлей и нуждающиеся в защите» [8]), то визит на Афон его преемника, лорда Генри Бульвер-Литтона, имел характер сугубо деловой поездки, о чем свидетельствуют его письма на имя министра иностранных дел лорда Рассела, сохранившиеся в Национальном Архиве Великобритании [6, 7].

О важности писем-донесений лорда Бульвера в Форин Офис свидетельствует гриф «конфиденциально», а также публикация наиболее содержательных из них отдельной брошюрой от 7 июня 1878 г. для внутреннего пользования Министерства иностранных дел. Документы позволяют установить мотивы, цели и задачи посещения Афона в 1863 г. британским дипломатом и формирование позиции Форин Офис в отношении Святой Горы.

Целесообразность поездки, в изложении Бульвера, диктовалась необходимостью прояснить сразу несколько вопросов: 1) требовалось наметить позицию по остро вставшему вопросу о секуляризации монастырских имений, принадлежавших Восточным Церквам, в том числе афонским обителям, в Молдо-Влахийских княжествах [1]; 2) выработать меры противодействия росту влияния России на Святой Горе; 3) выступить в защиту прав «ионических» монастырей.

Содержание «афонской» корреспонденции Бульвера условно можно разделить на несколько разделов: 1) описание Афона, монастырского уклада и произведенного им впечатления на автора отчета; 2) политика России в отношении Афона; 3) проблемы афонского монастыря Кутлумуш; 4) позиция британских дипломатов.

Основные сюжеты, требовавшие, по мнению посла, его решительного вмешательства, были изложены в докладной записке от 20 марта 1863 г. «По вопросу о монастыре Кутлумуш», главный из которых касался ситуации в монастыре «Кутлумуш» и, по убеждению Бульвера, «не возник сам по себе, а являлся следствием общего состояния дел на Святой Горе», в чем посол обвинял Россию, которая после Крымской войны, «будучи уже не в состоянии вести открытую войну против Османской империи, прибегает к различным махинациям, чтобы всколыхнуть народы, проживающие в этой Империи» [6, с. 2].

В британском посольстве с большим вниманием относились к росту авторитета России на Афоне, признавая его «важную «политическую и стратегическую позицию». Там фиксировались все важные российские «афонские» визиты: А.Н. Муравьева (осень 1849 г.), П.И. Севастьянова (1858-1860), директора канцелярии Св. Синода П.И. Саломона и его секретаря К.С. Зедергольма (1860), которых британские послы воспринимали не иначе как «тайными эмиссарами» [6, с. 2]. Эти визиты, как полагал Бульвер (и с этим нельзя не согласиться), имели не только паломнические или чисто научные цели, а преследовали и вполне конкретные намерения по налаживанию нужных контактов и каналов влияния: «все эти господа», – писал посол лорду Расселу, – «используя религию, церковные дары, ложные обещания и тысячи других уловок, просачива-

ются и завоевывают симпатии своих единоверцев» [6, с. 3] (что не было чуждо и британским представителям).

Внимание России к Афону, расценивавшееся Бульвером как «желание удержать в своих руках эту обширную и плодородную провинцию Османской империи», вызывало подозрение из опасений, что Святая Гора в силу ее расположения «может стать центром дьявольской (sic!) пропаганды на все окрестные острова» Эгейского моря, а благодаря связям с Македонией, Россия «может в любое время, причем довольно легко, привести в движение эту страну». В присутствии «чистокровных славян» на Афоне посол усматривал признаки посеянного Россией «зерна панславизма». Не упускались из виду и возможные предпочтения «славянским», то есть пророссийским монастырям при решении «румынского вопроса»: «У Святой Горы Афон есть обширные и многочисленные владения в княжествах, и собственник может легко распорядиться ими в пользу того, кого сочтет достойным» [6, с. 2].

Вполне адекватно оценивая роль руководства православных общин (от Патриархов до настоятелей монастырей), определявших политику как на Православном Востоке в целом, так и на Афонской Горе, британский дипломат действовал в рамках той парадигмы, что «если одной из сторон удастся назначить игуменов из числа своих сторонников, она может быть уверена в успехе своих будущих замыслов» [6, с. 2]. Широко применяя этот подход в отношении Восточных Патриархов, оказывая давление на Порту при их назначении или отставке [9], британская сторона обвиняла Россию в использовании аналогичных подходов при поставлении настоятелей на Афоне в своих политических интересах.

В этом отношении показательна история монастыря Кутлумуш, когда в начале 1860-х гг. в его стенах возникла смута, связанная с удалением игумена, родом из ионических греков, в чем Бульвер усматривал исключительно политическое вмешательство России и пророссийски настроенного Патриарха Константинопольского Иоакима II. Патриарх намеревался уволить игумена монастыря Кутлумуш на том основании, что он был ионийцем, а не турецким подданным. По оценкам Бульвера (а вслед за ним и историка Ф.У. Хаслака [10, с. 58–59]), смещение игумена-ионийца было связано с намерениями поставить русского игумена, якобы для того, чтобы захватить Кутлумуш, который был одним из наиболее бедных монастырей на Афоне [6, с. 3–4]. Однако большинство монахов воспротивились переменам и, подняв британский флаг, обратились в британское посольство, обретя поддержку в после при Порте в лорде Бульвере, который считал своей прямой обязанностью защиту Кутлумуша и его настоятеля от «неумеренного натиска» России на афонские монастыри.

Ради того, чтобы противодействовать «доминирующему положению, на которое Россия имеет обыкновенные претендовать и которым она пользуется в греческих делах», а вместе с тем и для пресечения «самоуправства, присущего главе Греческой Церкви», Бульвер полагал целесообразным лично посетить Святую Гору и приложить необходимые усилия, чтобы «справедливость восторжествовала» [6, с. 2].

Помимо оказания дипломатической поддержки ионическим грекам, участие в решении «кутлумушского вопроса» позволяло дипломату оказывать подспудное

влияние как на другие святогорские обитатели, так и на Протата. Подобное вмешательство расценивалось им как шанс британского проникновения на Афон, в чем Бульвер видел одну из главных своих задач, о чем свидетельствует и впрямую поставленный вопрос «Так как же нам туда попасть?» Полагая, что, посетив Афон и изучив «российские махинации шаг за шагом до мельчайших подробностей», Бульвер намеревался «дать точное и достоверное описание этой политики» [6, с. 2]. Подобные соображения служили весомым аргументом для руководства Форин Офис в качестве обоснования необходимости поездки Бульвера на Афон.

Следующее письмо лорда Бульвера, уже более частного характера, было отправлено 14 сентября 1863 г. из Кареи, духовного и административного центра Афона, где было, по-видимому, местопребывание британского посла во время святогорского визита.

Афон произвел на лорда Бульвера неизгладимое впечатление: «Место красивое и величественное, на фоне гор; на берегу моря; с чудесным климатом» [7, л. 129], «пейзаж просто великолепен» [6, с. 4]. Помимо «грандиозных и необычных» впечатлений, посол касается и проблем, подмеченных по прибытии на Святую Гору – распри и раздоров между различными монастырями, где основное соперничество он отмечает между греками и славянами.

Находясь на Афоне Бульвер пришел к объективному заключению, что вмешательство России в афонские дела не столь обширно, как представлялось в Константинополе: «У русских нет возможности распространять свое влияние и увеличивать число своих сторонников» [7, л. 130]. Гораздо более актуальным для святогорцев было решение в их пользу вопроса о возвращении монастырских имений в Соединенных Княжествах, национализированных правительством А. Кузы, где афонским монастырям принадлежало 87 из 215 подворий Восточных Церквей [1, с. 14]. Отмечая наличие на Афоне таких учреждений, как школы и больницы, Бульвер связывал их преуспевание с поступлением доходов с монастырских имений в Соединенных Княжествах Молдавии и Валахии, которые составляли 3/4 всех доходов. И в этом вопросе многие греческие обитатели рассчитывали на поддержку британского посла [4].

Еще в августе 1863 г. Бульвер получил от представителей афонского Протата рапорт с отчетом о доходах преклоненных монастырей в Молдо-Влахии для ходатайств по этому вопросу в Константинополе. В преддверии конференции пяти держав в Константинополе по «монастырскому вопросу» Бульвер, находясь на Афоне, посоветовал членам Протата подготовить копии хранящихся в архиве документов, подтверждавших право собственности монастырей на недвижимость, захваченную князем Куза, и поискать документы, из которых были бы видны суммы, получаемые за аренду каждого объекта. Он также просил предоставить краткий список с описью имений по трем категориям: купленная, подаренная и освященная, с разделением последней на две категории: монастыри, освященные в честь каких-либо святых, связанных с ними; и монастыри, освященные без привязки к определенной святыне. При этом посол подчеркнул, что «достоверные и подтвержденные сведения помогли бы определить истинную полную стоимость этой недвижимости» [6, с. 6].

Мейнстримом в афонской программе Бульвера оставалась тема противодействия России. В заключительных словах письма посол упоминает о мерах, предпринятых в поддержку «ионических» монастырей, «незначительных самих по себе, но важных для этих людей, так как помогут хотя бы на время обуздать посягательства русских» [7, л. 130–130об.]. Что это были за меры, можно видеть из письма лорду Расселу, написанного по возвращении в Константинополь 24 сентября 1863 г. в качестве отчета о поездке, который в силу своей важности был также опубликован в брошюре для Форин Офис 7 июня 1878 г.

Так, после того, как послу стало известно об исключении («под надуманным предлогом») из Протата представителя ионического монастыря, он «сделал несколько разумных замечаний по этому поводу, и того тотчас восстановили». В данном случае Бульвер использовал принцип голосования всех членов Протата и, учитывая, что помимо обителей, условно отнесенных им к «пророссийской группировке», существует определенное количество относительно независимых монастырей, способных повлиять на исход любого спора, он прибегнул к тому, чтобы склонить их в пользу покровительствуемой им ионической обители [6, с. 5]. По всей видимости, речь идет монастыре Кутлумуш, которого Муравьев позже называл центром «вредных толков о России», а его антипросопа (представителя в Протате) – «первым нарушителем покоя» [5, с. 215].

Подводя итоги своему визиту на Святую Гору, Бульвер подчеркивал, что выраженный им протест против действий князя Кузы, наряду с проявленными им справедливостью и беспристрастностью в «монастырском вопросе», придали британской дипломатии значительный вес, «от чего косвенную выгоду извлекли именно греческие и ионийские монастыри» [6, с. 5].

После посещения Святой Горы британский посол стал умереннее отзываться об афонской политике России, акцентируя внимание на заинтересованности русских в покровительстве славянским монастырям и прежде всего на славянских образовательных проектах, а также на стремлении к «завоеванию благосклонного отношения к России» со стороны «всех вообще» святогорцев.

Менее предвзятой, чем ожидалось, оказалась позиция Бульвера и в отношении сведений, почерпнутых им из отчетов Протата, что русский пароход, приходящий в Русский Свято-Пантелеимонов монастырь дважды в месяц, «часто привозит в своих трюмах боеприпасы и военную амуницию, которые тайно доставляются на берег» [6, с. 5]. В свое время подобные слухи стали причиной посещения Афона лордом Каннингом с тем, чтобы лично убедиться в достоверности информации «о военных боеприпасах и значительных запасах оружия, которые монахи скрытно собрали за стенами монастырей» [3, с. 302]. Однако его преемник, исходя из увиденного на Афоне, подошел к этому вопросу более прагматично, отметив, что «влияние, которое Россия стремится теперь обрести в этих местах, скорее духовное, нежели физическое, и что главным оружием, которым она для этого пользуется, являются ризы, церковная утварь, картины¹, чай, ром и деньги» [6, с. 5–6].

Из последнего донесения видно, что опасения по поводу российского «домнирования» на Афоне развеялись после того как посол убедился, что влияние рос-

сийской дипломатии слабо выражено на Святой Горе. Его слова – «боязнь даров не означает боязни положения!» – можно трактовать, как призыв не опасаться российских финансовых вливаний и прочих даров, которые (как, судя по всему, убеждали посла афониты) не в силах повлиять на рост авторитета России и признательности к ней со стороны греков-святогорцев).

Вместе с тем британский посол оказался способен к объективным наблюдениям, касавшимся, вероятно, тех кругов, среди которых он вращался в Карее и Протате: «Особого фанатизма я не заметил. Новые духовные лидеры проявляют знание мира и отсутствие религиозных предрассудков; а община, похоже, сохраняет спокойную веру в то, что большую часть жизни человеку следует проводить в молитве и посте, а то, что отвлекает от этого, невнятно оправдывается целесообразностью. В защищенности такого рода было нечто, что могло бы встретить если не одобрение, то уважение» [6, с. 6].

В Константинополь Бульвер возвратился с убеждением, что его визит не прошел впустую, поставленные цели достигнуты, задачи решены, миссия выполнена: «Я вернулся с Афона, куда ездил, чтобы убедиться, что мне там рады» [7, л. 133]. Знакомство с ситуацией на Афоне приблизило британского посла к выработке стратегии Великобритании по «монастырскому вопросу», где он занял антироссийскую и в то же время антиафонскую позицию; приоритетом для него стала подчеркнутая солидарность с французскими дипломатами и антирумынский курс европейской дипломатии: «По сути, единственный важный вопрос заключается в том, чтобы достичь договоренности с другими властями относительно того, может ли князь Куза делать то, что ему заблагорассудится, во всех делах или нет» [7, л. 133]. В декабре 1863 г., взяв на себя руководящую роль в подготовке конференции по «монастырскому вопросу», британский посол избрал курс на формирование единого англо-французского блока [4].

Выводы

Служебная корреспонденция лорда Бульвера позволяет оценить методы и подходы британских дипломатов на Афоне, где они были вынуждены действовать по церковным каналам, с учетом интересов и пристрастий различных партий в церковных кругах Константинополя и Афона. Из анализа донесений Бульвера на имя министра иностранных дел лорда Рассела однозначно следует, что основной целью посещения британским дипломатом Святой Горы являлось противодействие российскому влиянию на афонское монашество, которому в британских дипломатических кругах придавали чрезмерно большое значение. Помимо изучения позиции российского правительства в отношении Афона, не менее важной задачей Бульвер видел исследование вопроса о недвижимых владениях святогорских монастырей в Соединенных княжествах Молдавии и Валахии, где они входили в число основных владельцев [6, с. 4]. Меры британского посла были направлены на создание антироссийского англо-французского альянса для совместного противостояния России в решении «румынского вопроса».

Методы, к которым прибегал посол Великобритании, состояли в подрыве авторитета России в греческих кругах, насаждении нестроений среди святогорского

монашества, блокировке российских инициатив, ущемлявших права «ионических» монастырей, находившихся под покровительством британской дипломатии. Универсальным приемом британских дипломатов на Православном Востоке служило вмешательство в избрание и смещение Патриархов и настоятелей монастырей.

Следствием «афонской эпопеи» лорда Бульвера стала разработка масштабного проекта антироссийской стратегии Форин Офис в Османской империи в целях, согласно словам Бульвера, «настойчивого и упорного предотвращения махинаций России». Он считал необходимым целенаправленную работу с кадрами, а именно тщательный отбор и подготовку «преданных людей, религиозная принадлежность и язык которых позволит понять и расстроить все эти [российские] интриги». Идея Бульвера состояла в том, чтобы назначать на правительственные должности в Османской империи тех христиан, которые будут действовать в интересах Великобритании, что также, по мнению посла, «соответствовало бы интересам как султанского правительства, так и различных слоев населения империи» [6, с. 4].

Переписка лорда Бульвера не только свидетельствует о пристальном внимании британских дипломатов к Святой Горе Афон и его важной роли в развитии Восточного вопроса в контексте британо-русского противостояния, но и позволяет проследить формирование концепции британского политического присутствия на османском Востоке, предложенной послом лордом Бульвером-Литтоном весной 1863 г. и рассчитанную, согласно традиционным канонам британской дипломатии, на десятилетия вперед.

Таким образом, обращение к неизвестным ранее секретным донесениям посла в Константинополе лорда Г. Бульвера, содержащим его взгляды на политику России в Восточном Средиземноморье и проекты предотвращения усиления российского влияния не только на Афоне, но и в пределах Османской империи, позволило выявить цели, задачи, методы и подходы британских дипломатов, связанные с курсом Форин Офис на вытеснение России из сферы внешнеполитических интересов Великобритании.

Примечания

1. По-видимому, речь идет об иконах, присылаемых из России

Библиографический список

1. *Герд Л.А.* Секуляризация имений восточных монастырей и церквей в Валахии и Молдавии в начале 1860-х гг. и Россия // Вестник ПСТГУ. Серия II: История. История Русской Православной Церкви. 2014. Вып. 6 (61). С. 7-34.
2. Порфирий (Успенский), епископ. Первое путешествие в афонские монастыри и скиты. 1846 год. М.: Общество сохранения литературного наследия, 2006. 1288 с.
3. *Смирнова И.Ю.* Россия и Англия в Святой Земле в канун Крымской войны. М.: Изд-во «Индрик», 2015. 395 с.
4. *Смирнова И.Ю.* «Афонский» курс лорда Бульвера-Литтона: к истории британо-русских дипломатических отношений на Балканах в 1860-е гг. / Россия между Западом и Востоком: диалог культур в исторической ретроспективе / отв. ред. Т. Л. Лабутина // Электронный научно-образовательный журнал «История». 2022. Т. 13. Выпуск 7 (117). DOI: 10.18254/S207987840022289-6; URL: <https://history.jes.su/s207987840022289-6-1/>.
5. *Смирнова И.Ю.* Андрей Николаевич Муравьев и афонский вопрос. М.: Индрик, 2022. 504 с.
6. *Bulwer-Lytton G.* Dispatches addressed to Lord J. Russell // The National Archives (GB, Kew). Foreign Office (NAGB. FO). 881/3640, Pp. 1–6.
7. *Bulwer-Lytton G.* Letters to Lord J. Russell // NAGB. FO. PRO 30/22/92/23. Pp. 129–134 back.
8. Canning Stratford. Dispatches to the Foreign Office // NAGB. FO. 352/33A.
9. *Fairey J.* 'Discord and Confusion ... under the Pretext of Religion': European Diplomacy and the Limits of Orthodox Ecclesiastical Authority in the Eastern Mediterranean // The International History Review. 2012. 34:1, III. 19-44.
10. *Hasluck F.W.* Athos and its Monasteries. Cambridge, 1924.
11. *Russell Li.* A Discursive Gaze on the Holy Mountain: Early Nineteenth-century British Military Explorers on Mount Athos // Undergraduate Journal of Humanistic Studies. 2018. Vol. 6 // URL: https://d31kydh6n6r5j5.cloudfront.net/uploads/sites/111/2019/07/li_discursivegaze.pdf [дата обращения – 31.08.2023].

References

1. *Gerd L.A.* The Secularization of the Estates of the Eastern Monasteries and Churches in Wallachia and Moldavia in the Early 1860s. and Russia. St. Tikhon's University Review. 2014. Vol. 6 (61). P. 7-34.
2. Porphyry (Uspensky), bishop. First trip to Mount Athos monasteries and monasteries. 1846 M.: Society for the Preservation of Literary Heritage, 2006. 1288 p.
3. *Smirnova I.Yu.* Russia and England in the Holy Land on the eve of the Crimean War. Moscow, Indrik Publ., 2015. 395 p.
4. *Smirnova I.Yu.* "Athos" Course of Lord Bulwer-Lytton: About the History of British-Russian Diplomatic Relations in the Balkans in the 1860s. / ed. T. L. Labutina // The Journal of Education and Science "ISTORIYA" ("History"). 2022. Vol. 13. Issue 7 (117). DOI: 10.18254/S207987840022289-6. URL: <https://history.jes.su/s207987840022289-6-1/>.
5. *Smirnova I.Yu.* Andrey Nikolaevich Muravyov and the Athos issue. Moscow, Indrik Publ., 2022, 504 p.
6. *Bulwer-Lytton G.* Dispatches addressed to Lord J. Russell // The National Archives (GB, Kew). Foreign Office (NAGB. FO). 881/3640, Pp. 1–6.
7. *Bulwer-Lytton G.* Letters to Lord J. Russell // NAGB. FO. PRO 30/22/92/23. Pp. 129–134 back.
8. Canning Stratford. Dispatches to the Foreign Office // NAGB. FO. 352/33A.
9. *Fairey J.* 'Discord and Confusion ... under the Pretext of Religion': European Diplomacy and the Limits of Orthodox Ecclesiastical Authority in the Eastern Mediterranean // The International History Review. 2012. 34:1, III. 19–44.
10. *Hasluck F.W.* Athos and its Monasteries. Cambridge, 1924.
11. *Russell Li.* A Discursive Gaze on the Holy Mountain: Early Nineteenth-century British Military Explorers on Mount Athos // Undergraduate Journal of Humanistic Studies. 2018. Vol. 6 // URL: https://d31kydh6n6r5j5.cloudfront.net/uploads/sites/111/2019/07/li_discursivegaze.pdf [дата обращения – 31.08.2023].

ШЛЯХОВА ВАЛЕРИЯ ВЛАДИМИРОВНА

старший следователь по особо важным делам следственной части Следственного управления УМВД России по Орловской области, г. Орел, Россия
E-mail: valeria.shlyah@mail.ru

SHLYAKHOVA VALERIA VLADIMIROVNA

Senior Investigator for Most Important Matters of the Investigative Unit of the Investigative Department of Department Ministry of Internal Affairs of Russia in the Oryol region, Orel, Russia
E-mail: valeria.shlyah@mail.ru

**СТАНОВЛЕНИЕ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ В СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ
ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ В НАЧАЛЕ 1920-х гг.
(НА ПРИМЕРЕ ЕЛЕЦКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕХНИКУМА)**

**FORMATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS
OF ORYOL PROVINCE IN THE EARLY 1920s.
(USING THE EXAMPLE OF THE ELETSK PEDAGOGICAL COLLEGE)**

В статье охарактеризовано развитие учебного процесса в образовательных учреждениях РСФСР довузовского уровня на первом этапе их функционирования. На примере Елецкого педагогического техникума (в начале 1920-х годов – Орловская губерния) охарактеризованы основные направления учебной работы, выделены проблемы ее организации, а также меры по разрешению этих проблем, предпринимаемые руководством учебного заведения и губернскими органами управления народным просвещением. Автор обосновывает особенности рассматриваемого процесса, характерные для педагогического образования в период его становления.

Ключевые слова: довузовские образовательные учреждения, среднее профессиональное образование, организация учебной работы, текущий контроль, переводные и выпускные испытания.

The article describes the development of educational process in educational institutions of the RSFSR at the pre-university level at the first stage of their functioning. Using the example of the Eletsks Pedagogical College (in the early 1920s – Oryol province), the main directions of educational process are characterized, the problems of its organization are highlighted, and measures to resolve these problems taken by the management of the educational institution and the regional education authorities. The author substantiates the features of the process under consideration, characteristic of teacher education in the period of its formation.

Keywords: pre-university educational institutions, secondary vocational education, organization of educational process, ongoing monitoring, transfer and graduation tests.

Введение

Развитие педагогического образования в начале 1920-х гг. было обусловлено особенностями реализации одной из целей, вставших перед советской властью после окончания Гражданской войны, – цели ликвидации неграмотности среди населения. Это вызвало к жизни формирование системы специализированных учебных заведений – техникумов. Техникумы давали специальное профессиональное образование и реализовали соответствующее целеполагание. Например: садовый техникум (цель – подготовка инструкторского персонала по плодоводству, огородничеству и пчеловодству); машиностроительный техникум (подготовка среднего технического персонала по механическим, электротехническим и строительным специальностям); акушерский техникум (подготовка квалифицированных акушерок) и т.п. Среди техникумов особое место занимали педагогические.

Актуальность исследования обусловлена тем, что, несмотря на специфику рассматриваемого периода, роль и место педагогического образования в общей системе высшего и среднего технического образования оставались неизменными на протяжении многих десятилетий.

В современных условиях изучение исторического опыта в этой сфере представляется весьма значимым.

Цель данного исследования – охарактеризовать развитие учебного процесса в образовательных учреждениях РСФСР довузовского уровня на первом этапе их функционирования на примере одного из педагогических техникумов Орловской губернии. Одной из задач является выявление особенностей исследуемого процесса.

Новизна исследования состоит в том, что, несмотря на множество публикаций, посвященных довузовскому образованию РСФСР на этапе его становления, специфика Орловского региона в этом смысле раскрыта неполно.

Для решения поставленных в исследовании задач использовался метод диахронического анализа, сравнительный историко-сравнительный и системный методы.

Изложение основного материала

В числе «основных типов педагогических учебных заведений», схема которых была разработана Коллегией Главпрофобра в июле 1921 г., значились «постоян-

ные учебные заведения среднего типа», т.е. педагогические техникумы [1, оп. 1, д. 12, лл. 1-3]. В «Схеме педагогического образования в РСФСР» значилось: «Педагогический техникум – это учебное заведение, которое рассчитывается, как правило, на подростков, окончивших единую семилетнюю трудовую школу или имеющих соответствующее образование» [1, оп. 1, д. 12, л. 1].

Руководство педагогическим техникумом осуществлял заведующий, обязанности которого в рассматриваемый период не были четко обозначены. Вместе с тем единоличная ответственность заведующего, который отвечал за всю учебную и административно-хозяйственную деятельность, была установлена изначально и не подвергалась сомнению в последующие периоды развития среднего профессионального образования. Широкий круг вопросов учебно-воспитательной работ был подведомствен педагогическому совету (с президиумом в составе заведующего, завуча, представителя от учащихся и двух преподавателей).

К середине 1920-х гг. в Орловской губернии работали три педагогических техникума (все с сельскохозяйственным уклоном) – в Орле, Ливнах и Ельце. Цель работы педагогических техникумов была сформулирована в руководящих документах следующим образом: «подготовка школьных работников для сельских школ 1-й ступени».

Сложности становления педагогического образования в Орловской губернии можно проиллюстрировать на примере первого этапа функционирования Елецкого педагогического техникума.

Начавший работу 1 сентября 1921 г., техникум ввиду крайней недостаточности средств уже в феврале 1922 г. распоряжением губернского отдела народного образования был закрыт. Но поскольку, как отмечалось в акте обследования техникума от 23.06.1922 г., «местный УОНО изыскал средства на содержание педагогического персонала и выделил 8 платных единиц для оплаты труда преподавателей», а для покрытия хозяйственных расходов «были изысканы средства путем самообложения учащихся», возобновил работу, просуществовал до конца учебного года и осуществил выпуск [2, л. 6].

Это было своего рода прецедент, значение которого повышалось принятым весной 1923 г. коллегией ГубОНО постановлением о переводе всех уездных педагогических техникумов в Орел. Совет Елецкого техникума к губернскому руководству с ходатайством об оставлении техникума в Ельце, выдвинув следующие аргументы:

- 1) Елец – крупный промышленный центр, «где педтехникум будет все равно необходим»;
- 2) Елецкий уезд нуждается в большом количестве школьных работников «и в настоящее время в уезде более ста вакантных мест»;
- 3) в Ельце достаточно квалифицированных работников просвещения «для обслуживания педтехникума»;
- 4) в результате вышеизложенного «кадр учащихся может быть доведен до 120 человек» [2, л. 116].

Таким образом, руководство техникума в лице его заведующего П.К. Шатаева констатировало, что «живучесть педагогического техникума, оставшегося несмотря на факт закрытия по распоряжению ГубОНО, свидетельствует о том, что педагогический техникум

в Ельце необходим и может существовать, работать и давать необходимые результаты, а потому необходимо снова перевести техникум на государственное снабжение» [2, л. 6].

Этот тезис получил официальное подтверждение. Подотдел профессионального образования ГубОНО (Губпрофобр) в письме в губернский экономический совет (Губбэко) указал, что «педагогическое образование в настоящее время считается ударнейшим делом в Наркомпросе, а потому отказ в средствах педагогическому техникуму в настоящее время равносителен его закрытию и нарушению плана ударных работ по образованию» [2, л. 65].

В результате Елецкий педагогический техникум был не только восстановлен и сохранен, но и получил финансовое обеспечение из губернского бюджета, поскольку Губпрофобр, «признавая за педтехникумом полное право на существование со всеми присущими ему обязанностями и правами», принял его «на свое содержание» [2, л. 2].

Организации учебной работы уделялось повышенное внимание уже на первом этапе существования этих учебных заведений довузовского уровня.

Проиллюстрируем организацию учебной работы также на примере первых двух лет деятельности Елецкого педагогического техникума (1921–1923).

По всем предметам обучения разрабатывались учебные планы, которые, несмотря на то, что за всю учебную работу техникума отвечал единолично директор, утверждались Советом техникума (педагогическим советом). Программы предметов (преподаваемых дисциплин) также утверждались Советом [2, л. 13].

Следует отметить особенность преподавания учебных дисциплин 1922–1923 учебного года. Если в предыдущем учебном году перечень дисциплин был реализован частично (почти совсем не велось занятия по школьной гигиене ввиду загруженности преподавателя-врача основной работой; нерегулярно проводились занятия по сельскому хозяйству из-за удаленности места проживания преподавателя; не удавалось долгое время подыскать преподавателя по методике русского языка и педагогике и т.п. [2, л. 16]), то в рассматриваемом году эти недочеты были, в основном, устранены, и занятия проводились более-менее регулярно. Так, согласно отчетным документам, в последней четверти 1922–1923 учебного года было проведено 1 330 (из планируемых 1488-х) часов учебных занятий (с припиской «манкирование лекторов выражается в 10,7 %» [2, л. 13 об.]).

Помимо курсов психологии, истории педагогических идей, теории трудовой школы и других «обязательных» дисциплин, проводились практические уроки русского языка, арифметики (для учащихся со слабой подготовкой).

Нельзя не отметить обязательный элемент учебного плана – курс изучения Советской Конституции. По сути, это был краткий курс исторического материализма, поскольку он включал такие дидактические единицы, как: «возникновение и простейшие формы производительной деятельности»; «первобытный коммунизм»; «разделение труда»; «накопление богатств»; «развитие социального неравенства»; «различные виды организации власти в современных капиталистических государствах». И только после этого – «особенности по-

строения власти РСФСР», «детальное рассмотрение и изучение Конституции РСФСР», «Декларация прав трудящихся» [2, л. 16] и т.п.

То же можно сказать и о программе курса «История социализма» с такими его дидактическими единицами, как: «древность социализма», «платоновский коммунизм», «коммунистические тенденции первоначального христианства», «сектантский коммунизм эпохи реформации» и т.п. Дальнейшая тематика курса была уже «более марксистской» и включала такие единицы, как «сущность научного социализма», «рост рабочего движения», «русская революция», «два направления в русском революционном движении – народничество и марксизм» и т.п. [2, л. 56]

Как отмечают исследователи истории развития педагогического образования в РСФСР, «особая роль в политическом воспитании обучавшихся в техникуме отводилась обществознанию. Образование призвано было сформировать у учащихся революционное мировоззрение и материалистическое понимание законов общественного развития. Переосмысление исторического прошлого осуществлялось с точки зрения классового подхода, на второй план отодвигались общечеловеческие ценности, делался упор на интернационализм и воинствующий атеизм; национальное самосознание и патриотизм рассматривались как атрибуты прошлого, не соответствующие революционной идеологии» [8, с. 143].

Отдельного внимания заслуживает программа по организации социального воспитания, в которой на первое место выдвигались агитационно-пропагандистские аспекты. Например, понятие «общественно-политическое воспитание» в программе раскрывалось через такие элементы, как «воспитание социальных инстинктов», «воспитание общественных навыков» и «воспитание общественного сознания». Важнейшим фактором общественного воспитания был назван коллективный труд. Среди методов социального воспитания выделялись «связь учреждений социального воспитания с партийными и советскими организациями», «политграмота в школе», «общественно-политические праздники», «ячейки РКСМ и организация юных пионеров» [2, л. 157].

Полагаем, что эти программы были составлены преподавателями под эгидой Совета техникума и пока не были жестко скоррелированы с руководящими указаниями, поскольку создание так называемых «стабильных» (или «стандартных») учебников (например, «Политэкономия», «История классовой борьбы на Западе», «История ВКП(б)» и др. [11, с. 59]) относится к середине 1920-х гг. В рамках же рассматриваемого этапа эта работа только начиналась. Так, на педагогическом съезде, состоявшемся 10–15 мая 1923 г. в Петрограде, была предложена и обсуждена [7, с. 18–21] схема построения комплексных программ преподавания, в соответствии с которой каждую тему каждой учебной дисциплины предлагалось рассматривать в трех аспектах: природа, труд, общество. Были составлены соответствующие таблицы, рекомендации, и система без предварительного апробирования стала вводиться директивно по всей стране [9, с. 95].

Наряду с «обязательными» курсами, в техникуме проводились также занятия в деревообделочной (столярной) и переплетной мастерских, учебном совхозе.

В отчете за последнюю четверть 1922–1923 учебного года встречается формулировка «учебный совхоз осуществлен» с дополнением: «Хотя и поздно, в распоряжение техникума переданы: сад площадью до двух с половиной десятин, участок огородной земли шесть десятин, приобретены две лошади и необходимый инвентарь» [2, л. 13 об.]. Кроме того, была специально организована группа неграмотных детей, для которых занятия проводились по отдельной программе старшими учащимися (ежедневно по два часа, под методическим руководством преподавателей [2, л. 14]). Расписанием занятий предусматривалось 5–7 уроков в день

Что касается кружковой работы, то она осуществлялась в рамках деятельности литературного кружка и кружка эсперантистов, а также в форме подготовки докладов-чтений по естественным наукам [2, л. 13]. Кружковая работа организовывалась один раз в неделю, а при необходимости и чаще [2, л. 181 об.].

Среди обучающихся (курсантов) Елецкого педагогического техникума в 1922–1923 учебном году числились 21 юноша и 23 девушки. Их возраст колебался от 15 до 23 лет – в зависимости от курса (класса) (подготовительное отделение (1 класс) – 12, 2 класс – 9, 3 класс – 13, 4 класс – 16). По социальному положению 35 было из крестьян, 4 – из мещан, 3 – из семей чиновников, по одному – из семей ремесленников и фабрично-заводских рабочих [2, лл. 76, 76 об.].

Необходимо отдельно остановиться на вопросах оплаты обучения. Согласно Декрету ВЦИК и СНК РСФСР о порядке взимания платы за обучение в учреждениях Народного комиссариата просвещения от 22.03.1923 г., плата за обучение допускалась в школах I и II ступени, техникумах, практических институтах и высших учебных заведениях. При этом в каждом учебном заведении устанавливалось не менее 25 % бесплатных мест, а также определялись категории лиц, которые освобождались от платы за обучение детей (военнослужащие, инвалиды войны и труда, беднейшее крестьянство, стипендиаты, пенсионеры, работники просвещения, зарегистрированные на бирже труда безработные, низкооплачиваемые рабочие и служащие и некоторые другие). Предусматривалось также частичное освобождение от платы за обучение (рабочие и служащие, обремененные семьей, а также несостоятельные родители). Согласно Декрету, плата взималась заведующим учебным заведением или специально назначаемым лицом по четвертям года вперед [3].

Проверка текущей успеваемости осуществлялась путем оценки письменных работ на заданные темы, в форме устных зачетов и письменных докладов. Кроме того, учебным планом предполагались индивидуальные беседы в процессе текущей учебной работы [2, л. 13].

В отчете техникума за 1921–1922 учебный год отмечалось, что учебная работа «была невыносимо тяжелой и требовала героических усилий – как со стороны учащихся, так и со стороны преподавателей. Учащиеся переносили сильный голод и жили в общежитиях, которые почти не отапливались, и все-таки не бросали занятий» [2, л. 16 об.]. Можно предположить, что именно в силу непростых бытовых условий некоторые обучающиеся не посещали занятий и исключались уже в ходе учебного года.

Вообще посещаемость занятий (как учащимися, так и преподавателями) представляла собой важнейший критерий эффективности учебного процесса. В отчетах приводились следующие показатели (в процентах):

- преподаватели, не пропустившие ни одного урока;
- наибольший (наименьший) и средний процент пропущенных преподавателями уроков;
- наибольший (наименьший) и средний процент пропущенных учащимися уроков («манкировок»);
- среднее количество пропущенных учащимися дней;
- сравнительная характеристика посещаемости между классами (годами подготовки) [2, лл. 180–182] и т.д.

Так, за последнюю четверть 1922–1923 учебного года еще до начала испытательного периода «за непосещение занятий без уважительных причин» было исключено («уволнено») 10 учащихся первого и второго года обучения (11,5 % всех обучающихся в техникуме). В отчете отмечалось: «Средний уровень учащихся удовлетворителен в 3 и 4 классах, слаб во 2 и 1 классах, так как учащиеся поступили в техникум со слабой подготовкой». Практиковалось и оставление учащихся на второй год, но уже по итогам переводных испытаний [2, л. 13]. Так, после переводных испытаний 1922–1923 учебного года на второй год было оставлено: в первой группе (1 год обучения) – 9 обучающихся; во второй – 10, в третьей – 7 [2, л. 13 об.].

Порядок проведения выпускных испытаний определялся подотделом профессионального образования Губернского отдела народного образования (Губпрофобр) [9] и включал следующие позиции:

- председатель комиссии для производства выпускных испытаний назначается Губпрофобр; до назначения представителем Губпрофобра является заведующий педтехникумом;
- выпускные испытания производятся по особым разработанным программам, которые должны соответствовать установленным для программ такого типа нормам;
- программы выпускных испытаний разрабатываются предметными комиссиями педтехникума, утверждаются Советом техникума и представляются для согласования в Губпрофобр;
- выпускные испытания производятся только по основным (специальным педагогическим) предметам 3 и 4 курса;
- в программу выпускных испытаний должны быть обязательно включены такие предметы, как: психология; история педагогических идей; основные принципы социального воспитания; народное образование; школьная гигиена; методика русского языка; математика; природоведение; обществоведение [2, л. 131].

Исходя из этих требований, преподавателями техникума (руководителями подкомиссий) разрабатывались программы выпускных испытаний по перечисленным ранее дисциплинам, причем они были составлены, по крайней мере, на университетском уровне. Так, программа выпускных испытаний по психологии предполагала изучение психофизиологического закона Вебера – Фехнера и теории эмоций Джеймса – Ланге. При подготовке к выпускному испы-

танию по педагогике обучающиеся должны были проработать учебники Ф. Паульсена («Педагогика»), В.А. Лая («Экспериментальная дидактика и педагогика»), Э. Меймана («Очерки экспериментальной педагогики»), П. Барта («Элементы воспитания и обучения») и др. Не менее насыщенными и содержательно сложными были программы выпускных испытаний по теории трудовой школы и методике родного языка [2, лл. 152–154].

Документы свидетельствуют, что среди педагогов техникума были выпускники ведущих вузов Российской империи, более того, с немалым педагогическим стажем. Как следует из отчета о работе Елецкого педагогического техникума за 1921–1922 учебный год, из 19-ти преподавателей шестеро окончили Московский университет, один – Варшавский университет, трое – Московский учительский институт, один – Московский коммерческий институт, один – Московское Строгановское художественно-промышленное училище, двое – губернские учительские институты, по одному – Духовную академию, Высшие женские курсы, Харьковский институт сельского хозяйства и лесоводства. Только двое преподавателей не имели высшего образования (курсы физического воспитания и среднее сельскохозяйственное училище) [2, л. 19 об.]. Средний возраст преподавателей техникума превышал 40 лет [2, лл. 77, 77 об.], а средний педагогический стаж составлял более 19 лет [2, л. 19 об.].

Что касается первых выпускников педтехникума, то те из них, кто «выдержал установленные испытания в особой комиссии», удостоивались квалификации «школьный работник школ первой ступени» с выдачей соответствующих удостоверений [2, л. 181 об.]. По итогам выпуска четверо завершивших обучение в техникуме при поддержке Губпрофобра были командированы в Воронежский университет для прохождения вступительных испытаний (хотя и с припиской Губпрофобра: «эта командировка еще не гарантирует действительного поступления» [2, л. 191]).

В отчете за 1922–1923 учебный год отмечалось: «Конечно, общий результат довольно слабый по сравнению со сложностью поставленных задач. Но при том ужасающем материальном положении, при котором работал и продолжает работать техникум, успех всё-таки есть: выпуск в пять человек произведен» [2, л. 17]. Делая такое заключение, заведующий техникумом не мог не высказать пожеланий, которые сводились к следующему:

- перевести техникум в более просторное помещение;
- прикрепить к техникуму школу 1-й степени, организованную для обучения детей из детских домов;
- прикрепить к техникуму сельскохозяйственный хутор, находящийся в ведении Губернского отдела народного образования;
- привести учебный план в соответствие с установленными «принципами построения учебного плана педагогического техникума» [2, л. 17].

По итогам рассмотрения отчета техникума Губпрофобр дополнил этот перечень следующими позициями:

- следует обратить особое внимание на функциональность учкома техникума (комитета по делам слушателей), стоящего во главе ученического самоуправления;

– следует принять меры к снижению процента «манкировок» (пропусков занятий без уважительных причин) учащихся;

– необходимо сконцентрировать внимание президиума Совета техникума на обеспечении стипендиями нуждающихся учащихся;

– принять к сведению, что на 4-й курс техникума могут приниматься только те, кто прошел курс 3-го класса (или 1-го специально-педагогического) [2, л. 191].

Следует предположить, что выводы и предложения (как руководства техникума, так и Губпрофобра) касались не только конкретного учебного заведения, но и сотен подобных заведений по всей стране. Не случайно *Положение о техникумах, подведомственных Народному комиссариату просвещения РСФСР* [3], утвержденное взамен двух предыдущих (1923 и 1926 гг. [6; 5]), содержало существенно конкретизированные позиции, касающиеся организации учебной работы, обязанностей и полномочий органов управления учебным заведением, учебной части, преподавателей и учащихся техникумов.

Выводы

Таким образом, среди особенностей процесса становления учебной работы в педагогических техникумах

Орловской губернии в начале 1920-х гг. можно выделить следующие:

– методически выверенные подходы к организации учебного процесса «старого» педагогического состава на местах на фоне продолжающейся дискуссии о типовой модели (схеме) среднего профессионального образования в высших эшелонах власти;

– постоянная угроза закрытия (перемещения, объединения) педагогических техникумов в связи с большими трудностями их материально-технического и финансового обеспечения;

– продовольственная проблема, бывшая в рассматриваемый период всеобщей для страны и создававшая на местах практически непреодолимые трудности с организацией, в частности, учебного процесса в образовательных учреждениях начального и среднего типа;

– постепенное разрешение проблем, возникающих в сфере учебной работы педагогических техникумов за счет совершенствования структуры управления указанным процессом, поэтапного преодоления трудностей с финансовым и материальным обеспечением педагогов и обучающихся, становления новой модели учебного процесса и «выравнивания» его содержания директивными указаниями Народного комиссариата Просвещения РСФСР.

Библиографический список

1. Государственный архив Орловской области (ГАОО). Ф. Р-83 («Орловский высший педагогический институт. 1920–1922»).
2. Государственный архив Орловской области (ГАОО). Ф. 1087. Оп.1. Д. 568 («Материалы о работе Елецкого педагогического техникума»).
3. Декрет ВЦИК, СНК РСФСР от 22.03.1923 «О порядке взимания платы за обучение в учреждениях Народного Комиссариата Просвещения» // СУ РСФСР, 1923, № 24, ст. 279.
4. Постановление СНК РСФСР от 17.12.1927 «Об утверждении Положения о техникумах, подведомственных Народному Комиссариату Просвещения РСФСР» // СУ РСФСР, 1928, № 1, ст. 8.
5. Постановление СНК РСФСР от 04.01.1926 «Об утверждении Положения о техникумах» // СУ РСФСР, 1926, № 1, ст. 4.
6. Материалы по профессионально-техническому образованию / Главный комитет профессионально-технического образования. № 15: Общее положение о техникумах и учебные планы техникумов индустриально-технического образования. М., 1923. С. 3–45.
7. Вендровская Р.Б. Отечественная школа 20-х годов: В поисках идеала. М.: Новая книга, 1996.
8. История развития педагогического образования в Екатеринбурге (1871–1930) : монография / Б.М. Игошев, М.В. Попов, М.К. Елисафенко, М.В. Суворов; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». Екатеринбург, 2013. 273 с.
9. Марченков А.В. История развития профессионального образования в России (1917 – конец 1950-х гг. // Инновационное развитие профессионального образования. 2016. № 2(10). С. 93–97.
10. Об организации Главпрофобра в составе Наркомпроса: Декрет Совета Народных Комиссаров РСФСР. 29 января 1920 г. // Декреты Советской власти. М.: Политиздат, 1974. Т. 7: 10 декабря 1919 – 31 марта 1920 г. С. 142–144.
11. Садыков Ш.Ф. Особенности разработки и внедрения единой программы по обществоведению в техникумах ТаССР в 1920-х – начале 1930-х годов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. Том 4. Выпуск 4. С. 55–61.

References

1. State Archives of the Oryol Region (SAOO). F. R-83 (“Oryol Higher Pedagogical Institute. 1920–1922”).
2. State Archive of the Oryol Region (SAOO). F. 1087. Op.1. D. 568 (“Materials about the work of the Yelets Pedagogical College”).
3. Decree of the All-Russian Central Executive Committee, Council of People’s Commissars of the RSFSR dated March 22, 1923 “On the procedure for collecting tuition fees in institutions of the People’s Commissariat of Education” // SU RSFSR, 1923, No. 24, Art. 279.
4. Resolution of the Council of People’s Commissars of the RSFSR dated December 17, 1927 “On approval of the Regulations on technical schools subordinate to the People’s Commissariat of Education of the RSFSR” // SU RSFSR, 1928, No. 1, Art. 8.
5. Resolution of the Council of People’s Commissars of the RSFSR dated 01/04/1926 “On approval of the Regulations on technical schools” // SU RSFSR, 1926, No. 1, Art. 4.
6. Materials on vocational and technical education / Main Committee of Vocational and Technical Education. No. 15: General regulations on technical schools and curricula of technical schools of industrial and technical education. M., 1923. Pp. 3–45.
7. Vendrovskaya R.B. Domestic school of the 20s: In search of the ideal. M.: New book, 1996.
8. History of the development of teacher education in Yekaterinburg (1871–1930): monograph / B.M. Igoshev, M.V. Popov, M.K. Elisafenko, M.V. Suvorov; FSBEI HPE “Ural. state ped. univ.” Ekaterinburg, 2013. 273 p.
9. Marchenkov A.V. History of the development of vocational education in Russia (1917 – late 1950s. Innovative development of vocational education. 2016. No. 2(10), Pp. 93–97.
10. On the organization of the Glavprofobra within the People’s Commissariat for Education: Decree of the Council of People’s Commissars of the RSFSR. January 29, 1920 // Decrees of Soviet power. M.: Politizdat, 1974. T. 7: December 10, 1919 – March 31, 1920, Pp. 142–144.
11. Sadykov Sh.F. Features of the development and implementation of a unified social science program in technical schools of the TaSSR in the 1920s – early 1930s // Pedagogy. Questions of theory and practice. 2019. Volume 4. Issue 4. Pp. 55–61.

АЛЕШИНА ЛЮДМИЛА ВАСИЛЬЕВНА

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

ALESHINA LYUDMILA VASILIEVNA

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

СИМВОЛИКА ЦВЕТА В ПРОЗЕ А.Н. АПУХТИНА**SYMBOLICS OF COLOR IN PROSE A.N. APUKHTINA**

В статье рассматривается функционирование колоративов в художественной ткани прозаических произведений А.Н. Апухтина, устанавливается их роль в передаче душевного и физического состояния героев. Цветобозначения зачастую приобретают символическое значение, способствуя выражению авторской интенции и вызывая ответную реакцию читателя.

Ключевые слова: Апухтин, колоративы, символика цвета

The article examines the functioning of coloratives in the artistic fabric of prose works by A.N. Apukhtin, their role in conveying the mental and physical state of the characters is established. Color designations often acquire symbolic meaning, contributing to the expression of the author's intentions and causing a response from the reader.

Keywords: Apukhtin, kolorativy, color symbolism.

Введение

В 2020-м году в орловском издательстве «Картуш» вышел сборник «Алексей Апухтин. Памяти прошлого: Недооценённая проза известного поэта» [1]. Название книги неслучайно. Действительно, прозаические произведения А.Н. Апухтина не только мало знакомы широкому читателю, но и не облаканы вниманием учёных. При этом «по мастерству изложения, оригинальности формы, остроумию и тонким наблюдениям прозаические произведения Апухтина безусловно заслуживают внимания» [9, с. 494].

К прозе Апухтин пришёл, уже будучи состоявшимися поэтом, но по ряду причин при жизни ни одно из его прозаических произведений не было опубликовано, хотя автор «читал их – и с большим успехом – в различных салонах» [4, с. 34]. Лишь через два года после смерти Апухтина вышло первое собрание его сочинений, куда вошли повести «Дневник Павлика Дольского», «Архив графини Д**», рассказ «Между смертью и жизнью», написанные соответственно в 1890, 1891 и 1892 гг., а также два отрывка начатого в конце 80-х годов, но оставшегося незавершённым романа. Небольшое по объёму прозаическое наследие представляется очень значительным. На это обращает внимание автор вступительной статьи к изданному в 1991 г. полному собранию стихотворений поэта, М.В. Отрадин, который отмечает достоинства незаконченного апухтинского романа, в котором чувствуется не только «широта дарования автора», но и «опыт русской психологической прозы XIX века, прежде всего – толстовской», подчёркивает «незаурядный талант Апухтина-прозаика», проявившийся в повестях и рассказе, где «сказался его поэтический опыт», обусловивший «повествование от первого лица – знак повышенного интереса к внутреннему миру героя, его

психологии» [4, с. 35]. Пушкинские традиции в повестях Апухтина выявляет Р.В. Иезуитова [2, с. 342]. Вызывает интерес рассказ с реинкарнационным сюжетом «Между смертью и жизнью», в котором творчески преломляются традиции русской «фантастической» прозы XIX в., прежде всего рассказа В.Ф. Одоевского «Живой мертвец», повести Л.Н. Толстого «Смерть Ивана Ильича» [8, с. 102]. Однако до сих пор проза Апухтина глубоко и всесторонне не изучена, чем обусловлена актуальность нашей статьи.

Кроме того, актуальной является проблема изучения цветовой символики в художественном тексте. Колорит языка писателя, в какой-то степени сознательно, а зачастую и неосознанно, интуитивно, отражает его отношение к изображаемой действительности, цветобозначения зачастую приобретают символическое значение, так что изучение колоративов, функционирующих в художественном тексте, способствует выявлению авторской интенции. Язык А.Н. Апухтина этой точки зрения до настоящего времени не изучался. Этим определяется новизна исследования, цель которого – анализ цветовой лексики в художественной прозе Апухтина. В ходе исследования использовались методы компонентного, концептуального и контекстуального анализа.

Изложение основного материала

Роль лексем, несущих представление о цвете, в каждом национальном языке вообще и в языке отдельной языковой личности в частности очень велика, что обуславливает значимость цветобозначений как ключевого элемента образной структуры текста художественных произведений.

Цветовая парадигма национальной культуры ха-

рактируется наличием «присущей только ей специфической цветовой триады, т.е. трёх наиболее часто употребляемых цветов», причём для русской культуры эта триада состоит из белого, красного и зелёного [3, с. 138]. Кроме того, по данным ассоциативного словаря, в женском восприятии цветовая триада в точности совпадает со стандартной русской цветовой парадигмой, «у мужчин же на первое место по количеству употреблений в ответах выходит красный – белый – зелёный» [3, с. 143]. Соответствие цветовых приоритетов в индивидуальной языковой картине мира национальной цветовой иерархии не меньше говорит исследователю, чем определённое отступление от неё.

Цветовой мир апухтинской прозы формируется, в первых, прямыми цветономинациями. Это собственно цветообозначения, то есть наименования так называемых ахроматических (белый, черный) и хроматических, тональных (красный, жёлтый, зелёный, синий и т.д.) цветов, а также лексика, содержащая информацию об интенсивности цвета без указания на основной тон (темный, бледный, светлый и т.п.). Во-вторых, представления о восприятии цвета передают лексемы, обозначающие предметы, которые обладают вполне определенной окраской или свойствами, вызывающими цветовые ассоциации, например: запонка с бриллиантом, сафьяновый ридикюль, блеск свечей и т.п.

Остановимся на законченных прозаических произведениях Апухтина, где повествование ведётся от первого лица, что позволяет читателю заглянуть во внутренний мир героя и обуславливает особенности языковой репрезентации цвета: при минимуме пейзажных зарисовок и описаний интерьера, для которых традиционно частотны колоративы, заметнее роль цветообозначений, функционирующих как важный элемент в портретной характеристике героев, существенный штрих в передаче их душевного и физического состояния.

Меньше всего лексем со значением цвета в «Архиве графини Д**», что закономерно, поскольку это повесть в письмах, а в частной переписке на первый план выходит «передача определенной информации; установление контакта; выражение эмоций, чувств адресанта; воздействие на адресата» [6, с. 95]. Однако и в этой повести встречаются значимые цветовые элементы.

Колоратив *жёлтый* активно участвует в создании образа Софьи Сапунопуло, дочери одесского богача, на которой вынужден жениться один из любовников графини Д., камергер Можайский, в обмен на уплату его долгов. Поначалу Можайский пытается делать хорошую мину при плохой игре. Вот он впервые описывает Софью, которая не только кажется ему внешне непривлекательной, но и раздражает своим поведением, образом жизни: «Эта девица немногим моложе меня, дурна, как смертный грех, и имеет всевозможные претензии: говорит на пяти языках, играет на фортепиано и на арфе; кроме того, поет и даже пишет стихи. В такую энциклопедическую кабалу я, конечно, не пойду». Оказавшись полностью в руках Сапунопуло, Можайский, понимая безвыходность своего положения, малодушно и лицемерно ищет у графини сочувствия («нравственную поддержку»), но получает благоразумный совет жениться: «Ты советуешь мне жениться! Совершенно справедливо, что браков по любви у нас в свете почти не бывает и

что во всяком браке есть какой-нибудь расчет... Но ведь ты знаешь, Китти, что такое девица Софья Сапунопуло. Оставайся она так же дурна и *желта*, но будь при этом существом симпатичным, а главное – спокойным, я бы еще мог примириться с необходимостью, но ведь она на секунду не может остаться в покое. Это не женщина, а какая-то ходячая *желтая* лихорадка. Никогда я не продам себя так бесславно, никогда этот *золотеный* грецкий орех не будет привит к старому родословному дереву Можайских! Лучше надеть суму нищего и идти просить подаяния или пустить пулю в лоб, чем исполнить эту жалкую роль ---». Конечно, эта бравада кончается полной капитуляцией – женитьбой. И вот на похоронах тётушки графини с новоиспечённой госпожой Можайской знакомится муж Екатерины Александровны: «В три часа начался утомительнейший поминальный обед в двух залах. Соседкой моей была госпожа Можайская, которая с утра впила в меня как пивка и не отпускала от себя ни на минуту! Вот удивительный субъект! Если б она не была так *желта*, ее бы можно было назвать вполне синим чулком. Она забросала меня именами сочинений и авторов, о которых я слышал в первый раз в жизни, и очень приставала ко мне, нет ли в Петербурге какого-нибудь египтолога, так как она теперь специально занимается изучением египетских древностей. Она через месяц едет в Петербург и, кажется, очень рассчитывает на тебя, чтобы пролезть в общество, но, вероятно, ошибется в своих надеждах. *Се n'est pas unefemme a ornerlesaloncommeletien* {Это не та женщина, которая могла бы украсить такой салон, как твой (*фр.*)}».

Жёлтый цвет относится к инверсируемым цветам с «двойственным характером воздействия», он может выполнять как «мажорную, жизнеутверждающую функцию», так и «другую, минорную, жизнеуничтожающую функцию: ...жёлтый – цвет лихорадки, измены, предательства, безумия» [5, с. 430]. Это находит отражение и в словарных дефинициях, где у прилагательного *жёлтый* отмечаются переносные значения: 'с болезненно-пожелтевшей кожей (разг.)' и 'имеющий желто-коричневую окраску кожи (о расе, в отличие от белой, красной и т.п.)' [7]. Здесь этот колоратив призван утрированно охарактеризовать цвет кожи гречанки, который явно контрастирует с цветом кожи петербургских красавиц и воспринимается как признак плебейского происхождения. Не случайно прилагательное *жёлтый* употребляется в краткой форме со значением чрезмерности признака. Непонятны представителям высшего света увлечения Софьи, отсюда метафора «ходячая *желтая* лихорадка», к которой прибегает Можайский, воспринимающий её образ жизни как неестественный, болезненный. Так же воспринимает Софью и граф Д., каламбурно сталкивая цветовую номинацию, обозначающую цвет лица молодой женщины, с фразеологизмом, включающим колоратив: «Если б она не была так *желта*, ее бы можно было назвать вполне *синим чулком*» (синий чулок [перевод англ. *bluestocking*] (презрит. устар.) – 'лишенная женственности сухая педантка, всецело поглощенная книжными, учеными интересами' [7].

Повесть заканчивается письмом подруги Екатерины Александровны, Мэри Бояровой. Оно представляет собой исповедь женщины, которая «переживает духовное воскрешение, нравственное преображение» [2, с. 34]. В этом письме встречается глагол *краснеть* (сов. *по-*

краснеть) в значении 'о теле человека: становится красным от прилива крови к коже. *Руки краснеют от мороза. Шея краснела от напряжения. К. от стыда*' [7]. Не случайно, что эту лексему употребляет только этот адресант: Мэри – единственный человек в окружении графини, у которого живо нравственное чувство, который краснеет от стыда за свои неблагоприятные поступки. С искренним раскаянием вспоминает она об одном из приёмов, где «было семь или восемь женщин, из которых у каждой была связь в свете, и каждая знала, что другие это знают». «Между прочим, речь зашла об этой бедной девушке... Ну знаешь, которая была лектрисой у графини Анны Михайловны и погибла из-за любви к ее сыну... – пишет Мэри. – Боже мой, какие громы негодования посыпались на эту несчастную! – Я также сказала какую-то фразу осуждения в общем тоне, но тотчас почувствовала, что не имела права так говорить. И долго потом эта вырвавшаяся у меня фраза тяготила мою совесть, и я всякий раз *краснела*, когда вспоминала о ней».

Мэри, как и другие замужние дамы, тоже имеет любовника, но отличается от других светских львиц тем, что для неё это не просто интрижка, развлечение, она искренне любит своего Костю, поэтому его женитьба становится для неё ударом. Оправиться от потрясения, вызванного любовной драмой, Мэри Бояровой помогло уединение в деревне. Там она по сути учится быть матерью, ведь до этого она не замечала своего сына, а теперь открывает в нем юного человека с его внутренним миром, но при этом Мэри преследует мысль о том, что сын понимает, в каком двусмысленном положении оказалась мать, и, в свою очередь, испытывает неловкость за неё: «Моему Мите идет одиннадцатый год, и я только теперь узнала, как он умен и мил. Каждый день он или поражает меня каким-нибудь метким замечанием, или делает мне такой вопрос, который ставит меня в тупик, и я потом роюсь в книгах, чтобы ответить ему. Одно меня удивляет и мучит: перебирая со мной всех наших знакомых, он ни разу не произнес имени Кости. Неужели и он что-нибудь понимает? Несколько раз я хотела прекратить эту неловкость и сама заговорить о нем, но какая-то непреодолимая сила меня удерживала. А что, если я *покраснею*, назвав его? А что, если *покраснеет* Митя?»

Мэри Боярова и в других ценит способность стыдиться лжи, лицемерия: она просит свою подругу передать привет младшему брату своего возлюбленного, Мише Неверову: «...он славный, добрый мальчик. Неужели и его испортит свет? Я никогда не забуду выражения его лица, когда он приехал проводить меня на железную дорогу и передавал мне извинения брата. Он сказал: «Мой брат сегодня дежурный», и при этом *покраснел* до ушей. Он даже еще не умеет лгать, *не краснея!*».

Вдали от «омута лицемерия и лжи» светской жизни Мэри заново учится воспринимать звуки и краски окружающего мира: «Вчера взошло *горячее, яркое солнце*, и у нас началась весна. Если бы ты знала, какой восторг – начало весны в деревне! Это какое-то особенное чувство, я испытывала его в детстве, потом забыла. Только обыкновенно весна приходит понемногу, вчера же все как-то сразу зашевелилось и запело кругом. – Третьего дня гора была *совсем белая*, а сегодня верхушка ее уже *почернела*, и кое-где маленькие *голубые* цветочки при-

ютились между голыми деревьями. – Вечером, когда все улеглись спать, я хотела продолжать это письмо, но меня неудержимо потянуло опять на воздух. – Давно у меня не было так легко на душе. Так приятно было вдыхать этот воздух и свежий, и сильный, и в то же время какой-то ласковый, так загадочно мигали мне сверху *яркие звезды*, так отчетливо раздавался в глубокой тишине ночи немолчный говор бесчисленных ручейков!» Мэри радуется весеннему пробуждению природы, которое созвучно пробуждению её души.

Лексемы со значением интенсивности цвета, наряду со словами, обозначающими предметы с определенной окраской, используются Апухтиным для создания антитезы. Так, Мэри Боярова, говоря о соперничестве и лицемерии, царящих в отношениях между людьми их круга, упоминает о нарядах и украшениях, призванных не столько привлечь мужское внимание, сколько вызывать зависть других дам: это, пишет Мэрис едкой самоиронией, «наши орудия борьбы друг с другом, это наши ружья и пушки. Победа наша в том, чтобы приятельница А. *покраснела* от досады, чтобы приятельница Б. *побледнела* от злости...».

К развернутой антитезе прибегает Можайский, недоумевающий, почему его возлюбленная не позволила проводить себя в Москву, что её там надолго задержало (он не догадывается, что у графини романтические отношения не с ним одним): «Проводив тебя, я вернулся в Гнездиловку и просидел там безвыездно все это время. Каждый день ходил я в нашу беседку. *Та сирень*, которая охватывала ее со всех сторон, врывалась в ее окна и всю ее наполняла своим благоуханием, теперь *отцвела*. Да и все кругом *отцвело* и *поблекло* для меня. Мою одинокую, *темную* жизнь нежданно *озарил луч яркого солнца*, но прошло мгновение, – и это *солнце* где-то далеко, *освещает* и греет других». Но тут же от выспренных сентиментальных признаний Можайский переходит к «прозе жизни» и принимается сетовать на своё безвыходное положение: придётся сдаться на все предложения Сапунопуло, «другими словами, сделаться его рабом» (то есть жениться на дочери богатого грека), в противном случае всё его состояние «улетает в трубу». Так Апухтин со свойственной ему иронией заставляет адресанта саморазоблачиться, выставляя его в неприглядном, отчасти комичном свете.

Повесть «Дневник Павлика Дольского» написана в жанре дневниковых записок. Цветовая иерархия в этом произведении такова: розовый, белый, черный. У слова розовый есть переносное значение 'такой, к-рый заключает в себе только приятное, идеализирующий всё, наивный (ирон.)' [7]. Закономерно, что «необъятное количество розовой краски истрчено в мировой литературе для изображения счастливого, приятного, отрадного, молодого, жизнерадостного...» [5, с. 416]. Этой традиции следует и Апухтин. Колоратив розовый доминирует на страницах дневника, где герой рассказывает о знакомстве на балу со вчерашней институткой, «прехорошенькой девочкой», которой «уже семнадцать лет, но на вид не больше пятнадцати». Лида дурачится с «розовым бумажным колпачком», который сначала на спор собирается надеть на Дольского, а затем «розовый колпак... надела себе на голову, к великой радости молодежи». На вопрос о любимых конфетах она отвечает: «Розовые тянушки». И вот у героя складывается цельный образ, в

вербализации которого доминирует колоратив розовый: «В розовом платье, с розовым колпаком на голове, с раскрасневшимися щечками, она сама казалась не то розовым цветком, не то розовой конфеткой». Под утро герою приснилось, что он ест розовые тянушки. На Новый год влюбленный Павлик дарит Лиде розовые тянушки в розовой бонбоньерке в форме колпачка. Лида ассоциируется у Дольского с тянушками – мягкими конфетами из молока и сахара, которые обычно любят дети, – подчеркивает его умиление юностью, наивностью молодой девушки, почти ребенка.

Последнее употребление в повести прилагательного *розовый* также символично. «Розовый» период в жизни Дольского закончился разочарованием и тяжелой болезнью. Павла Матвейча, «каким-то чудом спасенного от смерти, привезли в Васильевку» – родовое имение, где прошло детство. «Когда я на другой день проснулся и вышел на балкон, перед которым *цвела* и благоухала целая роща *розовых кустов*, и когда моя старая Пелагея Ивановна принесла мне на балкон кофе в большой *голубой* чашке с нарисованными пастушками, я почувствовал, что груз тяжелых годов свалился с моих плеч». Здесь *розовый* – это прежде всего относительное прилагательное к *роза* (*розовые кусты*), однако эта лексема содержит косвенное представление и о цвето-восприятии. Кусты роз, которые *цветут и благоухают*, символизируют жизнеутверждающее начало.

С номинацией *розовый* в этом контексте коррелирует колоратив *голубой*. Хотя здесь лексема *голубой* употребляется в прямом значении при описании предмета быта, но передаче душевного состояния героя способствует и имплицитно присутствующее переносное значение ‘ничем не омраченный, лишенный всего неприятного, тягостного’. «Голубой в нашем представлении – цвет ясности, чистоты, наивной привлекательности; голубой – цвет юности» [5, с. 425]. Актуализации этих коннотаций способствует контекстное окружение прилагательного *голубой*, а именно, несогласованное определение «с нарисованными пастушками», позволяющее представить идиллическую пасторальную картинку, изображенную на чашке, которая знакома герою с поры «*светлого*, чистого детства».

Цветовая лексика способствует раскрытию эмоционального состояния героя в один из критических моментов его молодости. Он вспоминает о романе с женой друга детства, Алешей Оконцева. Эти отношения начались, «когда еще полугодом не прошло с их свадьбы», и продолжались два года. Дольский признаётся самому себе: «Эти два года – самая интересная и самая позорная эпоха всего моего существования». Всё закончилось подозрительной смертью Алешки. «Все были поражены глубиной, доходившей до отчаяния скорбью Елены Павловны». Здесь нет описания траурных одежд, но это подразумевается: как еще может выглядеть вдова, которая на похоронах «билась головой о стенки гроба и грохнулась в обмороке со ступеней катафалка».

Павлик, потрясенный смертью друга, перед которым безусловно виноват, вечером того же дня получает записку от Елены Павловны с приглашением её посетить. Дольский «застал её бледной, но спокойной, в новом *белом* капоте с кружевами». Согласно этикету, вдова должна была соблюдать траур не менее двух лет, в течение которых ей предписывалось носить черную одеж-

ду. Даже навещать больного предписывалось в темном. Так, приболевший Дольский описывает визит своей давней знакомой: «Сегодня Марья Петровна вошла ко мне *вся в черном* и с лицом, с которым входят на панихиду». Белый наряд на вдове, только что похоронившей мужа, выглядит кошунственно. Конечно, на людях Елена Павловна в таком виде не появится (капот – домашнее женское платье), но перед Павликом она не считает нужным играть роль безутешной вдовы и сулыбкой встречает его восклицанием: «Какое счастье, что все это, наконец, кончилось!». Новый белый кружевной капот выдаёт её подлинные чувства. Белый цвет в русской культуре символизирует чистоту, невинность. В описываемых обстоятельствах белый наряд демонстрирует такой откровенный цинизм, который потрясает даже Дольского, воспринимавшего лицемерие в отношениях между людьми как должное. Он вспоминает: «Я так был ошеломлен этими словами, и улыбкой, и костюмом, что не мог произнести ни слова. Мне казалось, что я стою в *темном-темном* месте и что какая-то бездна шевелится у меня под ногами. Вдруг *яркий, зловещий свет осветил этот мрак* и эту бездну. В мою отуманенную голову с необычайной ясностью ворвалась мысль, что Елена Павловна отравила Алешку».

Дольский и раньше понимал, что играет неприглядную роль в судьбе того, кого называл единственным другом, но это лишь шекотало нервы, «самое это сознание глубины – преступления, вместе с постоянным страхом быть пойманным, придавало всему роману какую-то особенную, скверную прелесть». Однако он и не предполагал, что всё может закончиться настоящей трагедией. Именно поэтому он ощутил себя не просто «в темном-темном месте», но на краю бездны, во мраке, то есть в полной тьме (мрак – ‘отсутствие света’), а «яркий, зловещий свет», осветивший этот мрак, – голос совести, ясно сказавший Дольскому, что он стал «хотя косвенным, но настоящим убийцей Алешки». Впрочем, всё, на что оказался способен этот малодушный человек, – сбежать за границу. Четыре года он «слонялся по Европе», а затем «вернулся в Россию, поселился в Петербурге, поступил вновь на службу, записался в клуб и начал ту праздную светскую жизнь, при которой день проходит за днем, не принося с собой ни радости, ни горя, убаюкивая разум и совесть –».

Много лет спустя Дольский встречает в одной из светских гостиных старую знакомую: «Вошла дама в *черном* платье, с *желтым* лицом и *потухшими* глазами, без всяких признаков красоты. – При первых звуках голоса *черной* дамы я невольно вздрогнул. Это была Елена Павловна». Черный цвет связан в европейской традиции в основном с отрицательными коннотациями. Не случайно герой воспринимает бывшую любовницу именно как некую темную сущность, прибегая к адъективной метонимии: *черная дама с желтым* лицом. Желтый цвет в этой портретной характеристике передаёт ощущение болезненности, безжизненности.

Знаковым является и такой штрих, как «потухшие глаза». Когда-то Павлик не устоял перед «загадочным взглядом» юной жены своего друга. «Казалось, что в этих *зеленоватых* глазах застыл какой-то вопрос, на который никто не мог дать ответа». Зеленые глаза встречаются довольно редко, зачастую такой цвет глаз приписывали ведьмам. Отчасти на это намекают эпи-

теты «странный, загадочный, устремленный вдаль». «Потухшие», то есть бесцветные глаза символизируют полную душевную опустошенность Елены Павловны.

Будучи тяжело больным, Дольский получил «суюхую, но очень вежливую записку» от Елены Павловны с просьбой прислать ей письма и портреты Алеши, а также и ее письма, видимо, чтобы уничтожить всё, что могло бы её скомпрометировать. Он откликнулся «самым сердечным письмом», уверив, что ее писем не сохранилось, и вложил в конверт единственную фотографию, где была запечатлена «пророческая группа»: сам Павлик, Алеша и его молодая жена. Через два часа ему принесли «лоскуток серой бумаги», т.е. самой дешёвой, грубой, на котором «крупным безобразным шрифтом» было написано: «Письмо и посылку от господина Дольского графиня Елена Павловна Завольская получила, в чем по приказанию ее сиятельства и росписуюсь. Дворецкий Яков». Дольский, говоря об этом эпизоде, использует колоративы со значением интенсивности цвета, призванные передать его душевное состояние: «Переписка с Еленой Павловной была единственным *темным пятном на светлом фоне* последних двух месяцев».

В фантастическом рассказе «Между смертью и жизнью» нарратором является новопреставленный князь Трубчевский. «Я-повествование совмещается здесь с претендующими на объективность описаниями» [Хамитов 107], поэтому в качестве колоративной доминанты ожидаемо выступает лексема *чёрный*, которая используется в прямом значении при описании траурной одежды: «Марья Михайловна – тетка жены, очень важная старуха. Она – несколько минут трясла надо мной своей седой головой, покрытой *черным* убором наподобие монашеского», «Васютка исчезла и через минуту воротилась с Семеном. Он был в *черном* фраке, обшитом плерезами...» и т.п. В этой ситуации одежда весёлой расцветки, в которой поневоле появляется горничная жены умершего Настасья, воспринимается как неуместная: «Приплелась опять Настасья в широком *голубом* капоте с *розовыми* цветочками. Костюм этот не понравился Савелью, и он сделал ей строгое замечание. – Да что же мне делать, Савелий Петрович? – оправдывалась Настасья. – Уж я пробовала *темное* платье надеть, ни одно не сходится». Чёрный цвет преобладает и в убранстве помещения, ритуально-траурный характер которого только подчёркивают яркие вкрапления: «Я лежал в большой зале на столе, обитом *черным* сукном. Мебель была вынесена, шторы спущены, картины завешены *черной* тафтой. Покров из *золотой* парчи закрывал мои ноги, в высоких *серебряных* паникадилах *ярко горели* восковые *свечи*».

Ключевым моментом рассказа становится «высвобождение сознания героя», когда после панихиды к нему приходит решение «главной загадки»: «Смерти нет, есть одна жизнь бесконечная». При этом материальный, «вещный», мир как бы исчезает, обесцвечиваясь, теряя свою отчётливость, а с тем и значимость: «– в это время произошло нечто странное. В зале вдруг *потемнело*, точно *сумерки* сразу опустились на землю. Я перестал различать лица, а видел одни *черные* фигуры. Голос дьякона ослабел и постепенно отдалялся куда-то. Наконец, он замолк совсем, *свечи потухли, все для меня исчезло*».

Кульминация происходит в VIII главе, где «мысль Трубчевского последовательно избавляется от всех наслоений и рассуждений (о природе искусства, о релятивизме добра и зла и т.д.), уступающих одному императиву, который рефреном организует риторическую структуру всей части: “О, только бы жить!”» [8, с. 117]. Это страстное желание выливается в гимн жизни, полной звуков, запахов, и, конечно, красок: «Я хочу видеть, как *солнце* опускается за горой, и *синее* небо покрывается *яркими звездами*, как на зеркальной поверхности моря появляются *белые* барашки – Я хочу – скакать на бешеной тройке по *снежной* степи, хочу идти с кинжалами на разъяренного медведя, хочу испытать все тревоги и все мелочи жизни. Я хочу видеть, как *молния* разрезает небо и как *зеленый* жук переползает с одной ветки на другую. Я хочу обонять запах скошенного сена и запах дегтя, хочу слышать пение соловья в кустах *сирени* и кваканье лягушек у пруда, звон колокола в деревенской церкви и стук дрожок по мостовой, хочу слышать торжественные аккорды героической симфонии и лихие звуки хоровой цыганской песни». Яркая цветовая гамма этого фрагмента, предшествующего реинкарнационному акту, символизирует ценность жизни во всех её проявлениях.

Выводы

Апухтин-прозаик мастерски использует цветообозначения как для внешних характеристик предметов и лиц, так и для передачи душевного и физического состояния героев, реализует способность отдельных цветов выступать в качестве символа. Цветопись способствует выражению авторской интенции, отражая отношение писателя к изображаемой действительности и вызывая ответную реакцию читателя, а колоративы могут рассматриваться как ключевые слова в языке прозаических произведений.

Библиографический список

1. Алексей Апухтин. Памяти прошлого: Недооценённая проза известного поэта. Орёл: Каргуш, 2020. 476 с.
2. *Иезуитова Р.В. А.Н. Апухтин и Пушкин // Пушкин: Исследования и материалы / РАН. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). СПб.: Наука, 2004. Т. XVI/XVII. С. 323–342.*
3. *Караулов Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. М., 1999.*
4. *Отрадин М.В. А.Н. Апухтин // А.Н. Апухтин. Полное собрание стихотворений. Л.: Советский писатель, 1991. С. 5–41.*
5. *Соловьев С.М. Колорит произведений Достоевского // Достоевский и русские писатели. М.: Советский писатель. 1971. С. 416–445.*
6. *Степанова И.Н. Частная переписка как жанр и форма человеческого существования // Вестник Курганского государственного университета. 2012. №4 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chastnaya-perepiska-kak-zhanr-i-forma-chelovecheskogo-suschestvovaniya>.*
7. Толковый словарь русского языка // Под ред. Д.Н. Ушакова. Т. 1-4. М.: ОГИЗ, 1935–1940.
8. *Хамитов М.Р. «Между смертью и жизнью» А.Н. Апухтина: реинкарнационный сюжет как проблема нарратива // StudiaLitterarum. 2018. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdu-smertyu-i-zhiznyu-a-n-apuhtina-reinkarnatsionnyy-syuzhet>*

как-problema-narrativa.

9. *Хмелевская Е.М.* Апухтин // История русской литературы: В 10 т. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1941-1956. Т. IX. Литература 70-80-х годов. Ч. 1. 1956. С. 487–496.

References

1. Alexey Apukhtin. Memory of the past: Underrated prose of a famous poet. Orel: Kartouche, 2020. 476 p.
 2. *Jesuitova R. V.* A.N. Apukhtin and Pushkin // Pushkin: Research and materials / RAS. Institute rus.lit. (Pushkin. House). St. Petersburg: Nauka, 2004. Т. XVI/XVII. pp. 323-342.
 3. *Karaulov Yu. N.* Active grammar and associative-verbal network. – М., 1999.
 4. *Otradin M. V.* A.N. Apukhtin // A.N. Apukhtin. Complete collection of poems. L.: Soviet writer, 1991. Pp. 5–41.
 5. *Soloviev S. M.* Color of Dostoevsky's works // Dostoevsky and Russian writers. М.: Soviet writer. 1971. Pp. 416–445.
 6. *Stepanova I. N.* Private correspondence as a genre and form of human existence // Bulletin of Kurgan State University. 2012. № 4 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chastnaya-perepiska-kak-zhanr-i-forma-chelovecheskogo-suschestvovaniya>.
 7. Explanatory dictionary of the Russian language // Ed. D. N. Ushakova. Т. 1-4. М.: OGIZ, 1935–1940.
 8. *Khamitov M. R.* "Between Death and Life" by A. N. Apukhtina: reincarnation plot as a problem of narrative // Studia Litterarum. 2018. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdu-smertyu-i-zhiznyu-a-n-apukhtina-reinkarnatsionny-syuzhet-kak-problema-narrativa>.
 9. *Khmelevskaya E. M.* Апухтин // History of Russian literature: In 10 volumes / USSR Academy of Sciences. Institute rus.lit. (Pushkin. House). М.; Л.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1941–1956. Т. IX. Literature of the 70-80s. Part 1. 1956. Pp. 487–496.
-

АНТОНОВА МАРИЯ ВЛАДИМИРОВНА

доктор филологических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: gavrila05@yandex.ru

ПИМЕНОВА НАТАЛЬЯ ИВАНОВНА

заведующая региональным модельным центром дополнительного образования детей БУ ОО ДПО «Институт развития образования», г. Орел, Россия

E-mail: nataljapimenova@gmail.com

ANTONOVA MARIJA VLADIMIROVNA

Doctor of Philology, Professor, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: gavrila05@yandex.ru

PIMENOVA NATALYA IVANOVNA

Head of the regional modeling center additional education for children BU OO DPO "Institute for Educational Developmen", Orel, Russia

E-mail: nataljapimenova@gmail.com

МОНО- И ПОЛИЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПРИНЦИПЫ СЮЖЕТОСЛОЖЕНИЯ В «ПОВЕСТИ ОТ ЖИТИЯ СВЯТЫХ ПЕТРА И ФЕВРОНИИ МУРОМСКИХ» ЕРМОЛАЯ-ЕРАЗМА

MONO- AND POLYCENTRIC PRINCIPLES OF PLOT COMPOSITION IN THE "STORY FROM THE LIVES OF SAINTS PETER AND FEVRONIA OF MUROM" BY ERMOLAI-ERASMUS

В статье рассмотрены сюжетно-композиционные особенности «Повести от жития святых Петра и Февронии Муромских», с точки зрения моно- и полицентрического принципа построения сюжета жития. Доказано, что для данного произведения характерна комбинация данных типов сюжетосложения: в первой новелле использован моноцентрический сюжет (действует один главный герой); во второй и третьей новеллах реализуется полицентрический принцип (два главных героя); с конца третьей и четвертая новелла – моноцентрический сюжет (Петр и Феврония образуют святую двоицу и воспринимаются как обобщенный персонаж).

Ключевые слова: житие, парные святые, святая двоица, сюжет, композиция, сюжетные линии, полицентрический сюжет, моноцентрический сюжет.

The article considers the plot-compositional features of the "Story from the Life of Saints Peter and Fevronia of Murom", from the point of view of the mono- and polycentric principle of plotting the life. It is proved that this work is characterized by a combination of these types of plot structure: in the first novel, a monocentric plot is used (one main character acts); in the second and third novels, a polycentric principle is implemented (two main characters); from the end of the third and fourth novella, a monocentric plot (Peter and Fevronia form a holy binary and are perceived as a generalized character).

Keywords: life, paired saints, holy trinity, plot, composition, storylines, polycentric plot, monocentric plot.

Введение

«Повесть от жития святых новых чудотворцев Муромских Петра и Февронии», составленная Ермолаем-Еразмом после 1547 года, была очень популярна в Древней Руси, о чем свидетельствует значительное количество сохранившихся списков. В то же время она не была включена в макарьевские Миней Четии, что говорит о ее значительном своеобразии.

Актуальность. Практически все исследователи в той или иной мере обратили внимание на особенности жанра и сюжетно-композиционной организации произведения. Так, Ф.И. Буслаев, А.Н. Веселовский, Ю.А. Яворский, Р.П. Дмитриева отмечали сходство Повести о Петре и Февронии со славянским и западноевропейским эпосами «бродячими сюжетами» [3, с. 269–300; 4, с. 122–123; 18, Seš. 1, s. 57–80; Seš. 2. s. 273 299; 10, с. 5]. М.О. Скрипиль утверждал, что в Житии отразились сказочные мотивы: сказки о герое-змееборце, о мудрой девице. [14, с. 131–167]. К рассмотрению Повести о Петре и Февронии в соотношении с русской сказкой и обрядовым свадебным фольклором в разное время обращались также С.К. Росовецкий [12, с. 81–87], Н.С. Дёмкова [7, с. 5–22],

Ю.Г. Фёфёлова [16, с. 428–483], В.П. Федорова [17, с. 70–80]. В то же время современные исследователи подчеркивают, что «Ермолай-Еразм все-таки создает именно житие святых, со своим очень глубоким духовным христианским подтекстом» [1, с. 57; см. также 9, с. 203–232; 6, с. 537–569; 5, с. 223–235; 19, pp. 489–503; 8, с. 675–692; 15 и пр.].

Р.П. Дмитриева выделила в произведении несколько самостоятельных эпизодов. Повесть, по ее мнению, состоит из четырех новелл, каждая из которых показывает важный этап во взаимоотношениях супругов [10, с. 6–34]. В той или иной мере все эти особенности могли сказаться на восприятии текста, с одной стороны, составителями Великих Миней Четий (в пользу отказа от произведения) и читателями, с другой стороны (в пользу повышенного интереса). В работе М.В. Антоновой о специфике сюжетно-композиционного строения «Повести о Петре и Февронии» убедительно доказано, что «Ермолай-Еразм явился новатором в плане построения и развертывания сюжетного повествования, но он довольно строго следовал правилам составления агиографического текста, в котором мы можем выде-

лить традиционные для житий относительно самостоятельные, но не замкнутые сюжетно-композиционные элементы (или новеллы), а также обязательные для агиографии элементы подвига (змеборчество), испытания / искушения, а также благочестивой кончины и посмертных чудес. Герои жития проходят путь от разобщенности к единению в святой двоице, что также не противоречит традиции сюжетного построения житийного текста» [1, с. 60]. Тем не менее, несмотря на большой исследовательский интерес к поэтике «Повести о Петре и Февронии», медиевисты продолжают искать новые научные подходы, чем и обусловлена актуальность предлагаемой работы.

Новизна. Концепция данного исследования базируется на положении о том, что в древнерусских переводных и оригинальных житиях существуют моноцентрические и полицентрические сюжеты. Моноцентрический сюжет строится вокруг одного центрального героя, в полицентрических – героев может быть два и более. Однако если герои представляют собой святую двоицу (или троицу), если они выступают как единое и неделимое целое, то сюжет также оказывается моноцентрическим. Кроме того, возможны различные модификации сюжетного построения, когда отдельные сюжетные линии в полицентрическом житии объединяются, или – наоборот – моноцентрический сюжет распадается на несколько линий. По сути дела примеры такого рода были выявлены и исследованы М.В. Антоновой и Ю.В. Семенюк в статьях и диссертационном исследовании [2, с.147–155; 13].

Цель данной работы – исследование «Повести о Петре и Февронии» (в авторской редакции) с точки зрения взаимодействия моноцентрического и полицентрического принципов сюжетосложения. При изучении текста использованы культурно-исторический и структурно-семантический методы.

Материалом для нашего исследования является авторская редакция Ермолая-Еразма, которая была опубликована Р.П. Дмитриевой [10, с. 209–223].

Изложение основного материала

В «Повести от жития святых Петра и Февронии Муромских» Ермолай Еразма реализованы как моноцентрический, так и полицентрический принципы построения сюжета. В полицентрическом сюжете представлены две равноправные сюжетные линии, в которых отсутствуют некоторые компоненты: указание родителей, описание детских и отроческих лет святых.

В сюжетной линии Петра можно выделить следующие эпизоды: борьбу со змеем (моноцентрический сюжет), лечение, женитьбу на Февронии, правление в Муроме, уход из города вместе с супругой (полицентрический сюжет), возвращение в Муром, правление, кончина святого, посмертные чудеса (моноцентрический сюжет); в сюжетной линии святой Февронии – лечение Петра, замужество, испытания святой, первое чудо, изгнание из Мурома, второе и третье чудеса (полицентрический сюжет), возвращение в город, правление с супругом, кончина святой, посмертные чудеса (моноцентрический сюжет). Общими для обеих сюжетных линий являются эпизоды правления супругов и посмертные чудеса.

Главные герои вводятся в повествование после-

довательно: первая часть посвящена только Петру, во второй, третьей и четвертой Петр и Феврония взаимодействуют, но их сюжетные линии сливаются только к концу третьей части, представляя обобщенный образ святой двоицы.

Первая новелла в житии о Петре и Февронии посвящена подвигу Петра, его противостоянию со змеем и представляет собой моноцентрический сюжет. «Искони же ненавидяй добра роду человеку дьявол всели неприязненаго летящаго змия к женѣ князя того на блуд. И являшеся ей своими мечты, якоже бяше и естеством; приходящим же людем являшеся, якоже князь сам съдыаше с женою своею. Тѣми же мечты многа времена преидоша» [10, с.211]. Желая князя Павла стал посещать в княжеском образе змей. Княгиня сообщила мужу о том, что она не в силах противостоять змею и что не по своей воле совершает блуд. Князь, беседуя с супругой, советует ей выведать у змея, от чего он может погибнуть. Змей сообщает княгине тайну своей гибели: «Смерть моя есть от Петрова плеча, от Агрикова же меча» [10, с. 212]. И только когда княгиня и князь узнали о том, как можно погубить змея, в повествование был введен один из главных героев. В большинстве житий в самом начале повествования указывается имя героя и разворачивается его сюжетная линия. Здесь же представлена экспозиция, которая вводит нас в действие, излагаются обстоятельства, предшествующие основным событиям. Следуя вассальному и братскому долгу, Петр решает помочь своему брату: «Князь же Петръ, слышав от брата своего, яко змий нарече тезоименита ему исходаята смерти своей, нача мыслити, не сумняся мужестве, како бы убити змя. Но и еще бяше в нем мысль, яко не вѣдыи Агрикова меча» [10, с. 212]. Описывая мысли и поступки главного героя, книжник показывает читателю одну из главных добродетелей святого: стремление к уединенным молитвам. «Имѣяше же обычай ходити по церквам уединяся» [10, с. 212]. Таким образом книжник указывает, что Петр отмечен Божьей благодатью, а следующий за ним эпизод благовестования является еще одним доказательством благочестия святого. Во время молитвы в церкви Воздвижения честного креста в женском монастыре Петру явился Ангел, который вступил с ним в диалог. Он задал вопрос святому, хочет ли князь найти Агриков меч. И только после утвердительного ответа Ангел указал местоположение меча: «Яви же ся ему отроча, глаголя: “Княже! Хочещи ли, да покажу ти Агриков меч?” Он же, хотя желание свое исполнити, рече: “Да вижу, гдѣ есть!” Рече же отроча: “Иди вслѣд мене”. И показа ему во олтарной стѣнѣ между керемидома скважню, в ней же лежаше меч» [10, с. 212]. Петр с Божьей помощью побеждает змея, который, погибая, совершает еще одно злодеяние, окропляет тело Петра своей кровью. Завершается первая новелла сообщением о поисках врачавателя.

Во второй новелле продолжает развиваться сюжетная линия Петра, а также вводится в повествование главная героиня – Феврония. Сюжетная линия Петра дополняется следующими сегментами: поиски врачавателя, встреча (опосредованная) с Февронией, испытание святой, исцеление, отъезд домой, болезнь, возвращение к Февронии, повторное исцеление и женитьба на святой. С введением в повествование Февронии, сюжет трансформируется: выделяются две сюжетные линии,

развивающиеся параллельно, причем книжник поочередно обращается к каждой из них. Во второй части в сюжетной линии Февронии мы можем выделить сообщение о святой, испытания, врачевание князя, замужество. Из диалога Февронии со слугой мы узнаем о ее происхождении, родителях. Книжник подчеркивает ее трудолюбие, ум и доброту, однако не включает в повествование некоторые обязательные для жития сведения: указание имен родителей, описание детских лет и учебы святой. Петр сомневается в Февронии, выказывает к ней свое пренебрежение через абсурдные задания, что, конечно же, объяснимо: он выше по социальной лестнице. Святая же отказывается от вознаграждения, подчеркивая, что выздоровление возможно лишь в том случае, если князь благочестив: «Аще будет мягкосердь и смирен во отвѣтх, да будет здрав» [10, с. 215]; «Аз есмь хотя и врачевати, но имѣния не требую от него прияти. Имам же к нему слово таково: аще бо не имам быти супруга ему, не требе ми естъ врачевати его» [10, с. 215]. Требование, выдвигаемое Февронией, ничем не мотивировано. Петр же в силу традиционных для феодального общества норм поведения не может жениться на дочери древолаза (бортника). Об этом он и говорит: «Како, князю сущу, древолазце дщи пояти жену себе!» [10, с. 215].

По нашему мнению, вторая часть (новелла) является своеобразными взаимными испытаниями, где Петр и Феврония и выполняют функции своеобразных антагонистов. Во-первых, герои обмениваются заданиями для испытания мудрости. Во-вторых, после выздоровления князь отказывается от своего обещания, пытаясь откупиться от святой богатыми дарами, за что снова покрывается струпьями. Феврония остается непреклонной, князь Петр вновь подвергается наказанию, которое уже в этот раз мотивировано тем, что святой отступил от данного им слова. Мы понимаем, что князь действовал, руководствуясь общепринятыми для феодального общества нормами поведения, которые вступают в противоречия с христианскими нормами. И только после выполнения обещания он получил исцеление. В финале второй части святые становятся супругами, образуя формальную двоицу. Тем не менее сохраняется полицентрический принцип построения сюжета, так как каждый герой продолжает «вести» свою линию.

Третья часть является самой важной в становлении взаимоотношений и формировании святой двоицы. Как и в предыдущей части, сюжетные линии святых развиваются параллельно, книжник также поочередно обращается к каждой из них. Сюжетная линия Февронии пополняется еще одним эпизодом – описанием чудес, которые совершает святая. Понятно, что присутствуют общие эпизоды: недовольство бояр и боярских жен, уход из города, возвращение в Муром. Но в них Петр и Феврония проявляют себя по-разному. Если Петр во второй и третьей новеллах претерпевает внутренние изменения, борется с искушениями и испытаниями физической болью и славой мирской, его образ динамичен, то Феврония по сути статична и представляет собой неизменный нравственный идеал. Благодаря ее действиям происходят внутренние изменения в супруге, и к концу третьей новеллы святые (вернее, князь Петр) осознают свою парность, неделимость, в связи с чем полицентрический сюжет трансформируется в моноцентрический.

В начале третьей новеллы агиограф отмечает,

что после смерти брата Петр стал княжить с Муроме, Феврония стала княгиней, что не нравилось боярским женам. «Княгини же его Февронии бояре его не любяху жен ради своих, яко бысть княгини не отечества ради ея; Богу же прославляющу ю добраго ради жития ея» [10, с. 217]. Завязкой конфликта являются социальные противоречия, а именно, недовольство бояр происхождением княгини. Петр и бояре подвергают святому очередным испытаниям. В одном из доносов князю сообщают о непристойном поведении супруги за столом. Князь пригласил Февронию на обед, увидел, как супруга собирает в руку крошки со стола, однако когда он разжал ее руку, то обнаружил благоухающий ладан и фимиам. «Князь же Петръ приим ю за руку и, развед, видѣ ливан добровонный и фимиян. И от того дни остави ю к тому не искушати» [10, с. 217]. Этот эпизод еще раз подчеркивает богоизбранность святой, а также приближает князя к христианскому пониманию истинного супружества.

«Злочестивые» бояре предложили Февронии покинуть город, взяв с собой все, что захочет. Феврония забрала своего мужа. Петр же, будучи благоверным христианином, выполнявшим заповеди Христа, последовал за своей женой: «Блаженный же князь Петръ не возлюбил временнаго самодержавства кромѣ Божиих заповѣдей, но по заповѣдем его шествуя, держашеся сих, якоже богогласный Матфѣй в своем Благовѣстии вѣщает. Рече бо, яко иже аще пустит жену свою, развие словеси прелюбодѣйнаго, и оженится иноу, прелюбы творит. Сей же блаженный князь по Еуангеллию сотвори: одержание свое, яко уметы вмени, да заповѣди Божия не разрушит» [10, с. 218–219]. Таким образом, конфликт между княгиней и боярами завершился уходом супругов из города Мурома. Князь Петр отказался от власти ради того, чтобы быть вместе со своей женой и удалился в изгнание.

В изгнании каждый из героев продолжает свою линию развития: Петр борется со страстями, а Феврония демонстрирует умиротворенное спокойствие и дар прозорливости. Первое чудо в этой новелле связано с желанием одного из людей, сопровождавших князя и княгиню, обладать Февронией. Она прозорливо обличила этого человека и наставила на праведный путь, подчеркнув, что естество женщин одинаково, как вода в реке.

Маркером же объединения святых в истинную двоицу становится следующее чудо. Петр стал сомневаться в принятом решении, княгиня же, чтобы ободрить супруга, сообщила, что из двух кольев, вбитых вечером поваром, утром вырастут большие и красивые деревья с ветвями и листвой. Так и случилось, как предсказывала святая. С этого момента Петр и Феврония осознают себя как святая двоица, а их сюжетные линии объединяются в единую. Завершается повествование их возвращением в Муром и совместным правлением: «Блаженный же князь Петръ и блаженная княгини Феврония возвратишася во град свой. И бѣху державствующе во градѣ том, ходяще во всѣх заповѣдех и оправдании их Господних бес порока, в молбах непрестанных и милостынях и ко всѣм людем, под ихъ властью сущим, аки чадолюбивии отецъ и мати. Бѣста бо ко всѣм любовь равну имуще, не любяще гордости, ни грабления, ни богатства тлѣннаго щадяще, но в Богъ богатѣюще. Бѣста

бо своему граду истинна пастыря, а не яко наимника. Град бо свой истинною и кротостию, а не яростию правяще. Странныя приемлюще, алчныя насыщающе, нагия одевающе, бѣдныя от напасти избавляюще» [10, с. 220]. Духовное единение героев, произошедшее в третьей части, способствовало трансформации полицентрического сюжета в моноцентрический.

Четвертая новелла тождественна такому структурному элементу агиобиографии, как благочестивая кончина святых и посмертные чудеса. В ней подробно рассказывается о последних годах жизни и блаженном успении святых. С нашей точки зрения, здесь также представлен моноцентрический сюжет с обобщенной сюжетной линией святой двоицы. Все решения и действия святые супруги предпринимают сообща, начиная с конца третьей части, они совместно правят, совместно проявляют милосердие и любовь к жителям Мурома. Такая же позиция характерна и для всей четвертой новеллы.

После пострига Петр был наречен Давидом, Феврония – Ефросинией. Святые составили совместное духовное завещание и умолили Бога, чтобы они почили в один день. Петр сообщил Февронии о том, что пришло их время. Феврония же просит супруга немного подождать, так как она занимается богоугодным делом – вышиванием воздуха для новой соборной церкви. Трижды посылал Петр весть своей супруге. Когда третий раз он сообщил о том, что больше не может ждать, Феврония оставила свою работу. Своему мужу она послала весточку, что умирает вместе с ним. Их смерти предшествовала молитва, что также является обязательной частью эпизода упокоения святых.

Описание посмертных чудес святых еще раз особо отмечает их парность. Петра и Февронию похоронили порознь, но наутро обнаружили их усыпальницы пустыми, а их тела нашли в общем гробу. Книжник же комментирует действия муромцев: «Людие же неразумнии, якоже в животѣ о них мятуцесе, тако и по честнѣм ею

преставлении: паки преложиша я во особныя гробы и паки разнесоша. И паки же на утрии обрѣтошася святии въ едином гробѣ. И ктому не смѣяху прикоснутися святѣм их телесем и положиша я во едином гробѣ, в немже сами повелѣста, у соборныя церкви Рождества пресвятыя Богородица внутрь града, еже есть дал Богъ на просвѣщение и на спасение граду тому: иже бо с вѣрою приришуще к раце мощей ихъ, неоскудно исцеление приемлют» [10, с. 222]. Произошедшее чудо подтверждает единение святой двоицы.

Выводы

Подытоживая сказанное, напомним, что в беллетристической части «Повести от жития святых Петра и Февронии Муромских» Ермолая-Еразма выделяется четыре новеллы: победа князя Петра над змеем, история женитьбы князя Петра на Февронии, конфликт Февронии с боярами, смерть и погребение героев. Центральным персонажем первой новеллы является князь Петр, а в последующих развиваются линии Петра и Февронии. Святые в данном житии выступают в качестве святой двоицы, начиная с конца третьей новеллы. Во второй и третьей новеллах единство героев прозревается и осознается только Февронией. Князь Петр к этому состоянию проходит свой эволюционный путь. Если во второй новелле Петр и Феврония в определенной степени противостоят друг другу, то в третьей их единение подчеркивается решением Петра последовать за супругой в изгнание, а в четвертой Петр и Феврония уже выступают практически как единое целое, полностью сливаясь в смерти и посмертии. В соответствии с динамикой развития действия и системой образов моноцентрический принцип сюжетосложения представлен в первой новелле, во второй и третьей – полицентрический, в конце третьей и в четвертой части вновь реализуется моноцентрический сюжет.

Библиографический список

1. Антонова М.В. Специфика сюжетно-композиционного строения «Повести от жития святых Петра и Февронии» Ермолая-Еразма // ROETICA LETTERARIA. LUNGA VITA! Коллективная монография, посвященная 80-летию профессора, доктора филологических наук Г. Ю. Филипповского. – Ярославль, 2022. С. 54–60.
2. Антонова М.В., Семенюк Ю.В. Общие принципы композиционного строения славяно-русских переводных житий Киевского периода // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2008. №1. С.147-155.
3. Буслаев Ф.И. Песни Древней Эдды о Зигурде и муромская легенда // Буслаев Ф. И. Исторические очерки русской народной словесности и искусства. – СПб., 1861. Т.1. С. 269–300.
4. Веселовский А.Н. Новые отношения муромской легенды о Петре и Февронии и сага о Рагнаре Лодброке // Журнал министерства народного просвещения. 1871. № 4. Отделение II. С. 95–142.
5. Гладкова О.В. Тема ума и разума в «Повести о Петре и Февронии» (XVI в.) // Герменевтика древнерусской литературы. – М., 1998. С. 223–235.
6. Гладкова О.В. К вопросу об источниках и символическом подтексте «Повести от жития Петра и Февронии» Ермолая-Еразма // Герменевтика древнерусской литературы. Сб. 13. М., 2008. С. 537–569.
7. Демкова Н.С. К интерпретации «Повести о Петре и Февронии»: «Повесть о Петре и Февронии» Ермолая-Еразма как притча // Демкова Н.С. Средневековая русская литература: Поэтика, интерпретации, источники. – Санкт-Петербург, 1997. С.77-95.
8. Пиккио Р. Агиографическое оформление древнерусской повести о князе Петре Муромском и мудрой деве Февронии // Пиккио Р. Slavia Orthodoxa: Литература и язык. М., 2003. С. 675–692.
9. Плюханова М.Б. Сюжеты и символы Московского царства. СПб., 1995.
10. Повесть о Петре и Февронии. Подготовка текстов и исследование Р.П. Дмитриевой. Л., 1979.
11. Ржиги В.Ф. Литературная деятельность Ермолая-Еразма // Летопись занятий Археографической комиссии. Т.33. Л., 1926.
12. Росовецкий С.К. К изучению фольклорных источников «Повести о Петре и Февронии» // Вопросы русской литературы. Львов, 1973. Вып. 1 (21). С. 81–87.
13. Семенюк Ю.В. Сюжетно-композиционная структура славяно-русской переводной агиографии Киевского периода : дисс. ... канд. филол. наук. Орел, 2009. 189 с.

14. *Скрипиль М.О.* Повесть о Петре и Февронии Муромских и ее отношение к русской сказке // Труды отдела древнерусской литературы Института русской литературы (Пушкинский Дом) АН СССР. М.; Л., 1949. Т. 7. С. 131–167.
15. *Ужанков А.Н.* Повесть о Петре и Февронии Муромских (Герменевтический опыт медленного чтения). Часть 1. // Портал Православие. ru : сайт. 2004. URL: <https://pravoslavie.ru/1782.html> (дата обращения: 30.08.2022); Часть 2 // Портал Православие. ru : сайт. 2004 URL: <http://www.pravoslavie.ru/1788.html> (дата обращения: 30.08.2022).
16. *Фефёлова Ю.Г.* Повесть о Петре и Февронии в контексте традиционной обрядовой практики // Русская агиография. Исследования, публикации, полемика. СПб., 2005. С. 428–483.
17. *Федорова В.П.* Фольклорно-этнографический контекст Повести о Петре и Февронии Муромских // Вестник Челябинского государственного университета. 2017. №8. Вып.107. С.70–80.
18. *Яворский Ю.А.* К вопросу о литературной деятельности Ермолая-Еразма, писателя XVI века // Slavia. 1930–1931. Roč. IX. Seš. 1. S. 57–80; Seš. 2. S. 273–299.
19. *Picchio R.* The Hagiographic Framing of the Old Russian Tale on Prince Petr of Murom and the Wise Maid Fevronija // Language and Literary Theory: In Honor of Ladislav Matejra. Paper in Slavia Philology. N5 / Ed. B. Stolz, I. Titunic, L. Doležel. Ann Arbor (Mich.), 1984. P.489-503.

References

1. *Antonova M.V.* Specifics of the plot-compositional structure of the “Story from the lives of Saints Peter and Fevronia” Ermolai-Erasmus// POETICA LETTERARIA. LUNGA VITA! Collective monograph dedicated to the 80th anniversary of Professor, Doctor of Philology G. Y. Filippovsky. Yaroslavl, 2022, Pp. 54–60.
2. *Antonova M.V., Semenyuk Yu.V.* General principles of the compositional structure of the Slavic-Russian translated lives of the Kiev period // Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2008. No. 1, Pp.147–155.
3. *Buslaev F.I.* Songs of the Ancient Edda about Zigurda and the Murom legend // Buslaev F. I. Historical essays of Russian folk literature and art. – St. Petersburg, 1861. T.I, Pp. 269–300.
4. *Veselovsky A.N.* New relations of the Murom legend of Peter and Fevronia and the saga of Ragnar Lodbrok // Journal of the Ministry of Public Education. 1871. № 4. Department II, Pp. 95–142.
5. *Gladkova O.V.* The theme of mind and reason in the “Tale of Peter and Fevronia” (XVI century) // Hermeneutics of Ancient Russian literature. Moscow, 1998, Pp. 223–235.
6. *Gladkova O.V.* On the question of the sources and symbolic subtext of the “Story from the Life of Peter and Fevronia” by Ermolai-Erasmus // Hermeneutics of Ancient Russian literature. Collection 13. Moscow, 2008, Pp. 537–569.
7. *Demkova N.S.* On the interpretation of “The Tale of Peter and Fevronia”: “The Tale of Peter and Fevronia” by Ermolai-Erasmus as a parable // Demkova N.S. Medieval Russian Literature: Poetics, interpretations, sources. –St. Petersburg, 1997, Pp. 77–95.
8. *Picchio R.* Hagiographic framing of the Old Russian story about Prince Peter of Murom and the wise virgin Fevronia // Picchio R. Slavia Orthodoxa: Literature and Language. Moscow, 2003, Pp.675–692.
9. *Plyukhanova M.B.* Plots and symbols of the Moscow Kingdom. St. Petersburg, 1995.
10. The story of Peter and Fevronia. Preparation of texts and research by R.P. Dmitrieva. Leningrad, 1979.
11. *Rzhiga V.F.* Literary activity of Ermolai-Erasmus // Chronicle of occupations of the Arheographic Commission. Vol.33. – Leningrad, 1926.
12. *Rosovetsky S.K.* To the study of folklore sources “The Tale of Peter and Fevronia” // Questions of Russian Literature. – Lviv, 1973. Issue 1 (21), Pp. 81–87.
13. *Semenyuk Yu.V.* Plot-compositional structure of the Slavonic-Russian translated hagiography of the Kiev period : diss. ... Candidate of Philology. sciences. Orel, 2009.
14. *Skripil M.O.* The Tale of Peter and Fevronia Muromsky and its relation to the Russian fairy tale // Proceedings of the Department of Ancient Russian Literature of the Institute of Russian Literature (Pushkin House) of the Academy of Sciences of the USSR. Moscow; Leningrad, 1949. Vol. 7, Pp. 131–167.
15. *Uzhankov A.N.* The Story of Peter and Fevronia Muromsky (Hermeneutic experience of slow reading). Part 1. // Portal Orthodoxy. en : website. 2004. URL: <https://pravoslavie.ru/1782.html> (accessed: 30.08.2022); Part 2 // Portal Orthodoxy. en : website. 2004 URL: <http://www.pravoslavie.ru/1788.html> (accessed: 30.08.2022).
16. *Fefelova Yu.G.* The Tale of Peter and Fevronia in the context of traditional ritual practice // Russian Hagiography. Research, publications, controversy. – St. Petersburg, 2005, Pp. 428–483.
17. *Fedorova V.P.* Folklore and ethnographic context of the Story about Peter and Fevronia Muromsky // Bulletin of the Chelyabinsk State University. 2017. No. 8. Issue 107, Pp.70–80.
18. *Yavorsky Yu.A.* On the question of the literary activity of Ermolai-Erasmus, a writer of the XVI century // Slavia. 1930 – 1931. Roč. IX. Seš. 1, s. 57–80; Seš. 2, s. 273–299.
19. *Picchio R.* The Hagiographic Framing of the Old Russian Tale on Prince Petr of Murom and the Wise Maid Fevronija // Language and Literary Theory: In Honor of Ladislav Matejra. Paper in Slavia Philology. 1984. N5, Pp. 489–503.

УДК 82 (091)

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-138-141

БУБНОВ СЕРГЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: bubnows@yandex.ru

ХОМЯКОВ ВАЛЕРИЙ ИВАНОВИЧ

доктор филологических наук, профессор, кафедра журналистики и медиалингвистики, Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского, г. Омск, Россия
E-mail: vix50@yandex.ru

BUBNOV SERGEY ALEKSANDROVICH

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Teaching Russian Language and Literature, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: bubnows@yandex.ru

KHOMIAKOV VALERIY IVANOVICH

Doctor of Philological Sciences, Professor, Department of Journalism and Nediaingvistiki, Omsk State University named after F.M. Dostoyevsky, Omsk, Russia
E-mail: vix50@yandex.ru

ЭПИТЕТЫ В РАЗДЕЛЕ «РУСЬ» КНИГИ СТИХОВ «РАДУНИЦА С.А. ЕСЕНИНА

EPITHETS IN THE SECTION «RUS» OF THE BOOK OF POEMS «RADUNITSA S.A. YESENINA

В статье исследованы эпитеты как приём и художественное определение в создании лирических текстов. Проанализированы эпитетные слова по способу обозначения соответствующего признака в стихотворениях раздела «Русь» книги стихов «Радуница» С.А. Есенина. Это позволило понять мироощущение поэта, выявить особенности художественного изображения деревенского мира в его поэзии, определить своеобразие идиостиля.

Ключевые слова: эпитет, поэтический язык, Русь, родина, родной край, пейзаж.

The article examines epithets as a technique and stylistic means in the creation of lyrical texts. Epithet words are analyzed from the position of their functioning in the poems of the section «Rus» of the book of poems «Radunitsa» by S.A. Yesenin. This made it possible to understand the poet's worldview, to identify the features of the artistic representation of the object in his poetry, to determine the idiosyncrasy of the idiosyncrasy.

Keywords: epithet, poetic language, Rus, motherland, native land, landscape.

Введение

Актуальность. Традиционно поэзия С.А. Есенина изучалась в контексте ценностей национальной духовной культуры, однако в последнее время актуализировалось внимание к изучению идиостиля поэта. В этой связи особый интерес представляет первая книга стихов «Радуница» Есенина, которая стала значительным событием в его творчестве. В первой книге отчётливо проявился идиостиль начинающего поэта, в частности специфическое использование эпитетов. Изучение признаков слов первых стихотворений Есенина позволит выявить механизмы их образования и определить семантику эпитетов и их роль в художественных текстах поэта.

Цель исследования: определить функцию эпитетов в произведениях раздела «Русь» книги стихов «Радуница».

Новизна исследования заключается в применении метода сплошной выборки эпитетных слов раздела «Русь» книги стихов «Радуница» и определении их функций.

Методы исследования: биографический, культурно-исторический, описательно-функциональный.

Изложение основного материала

Эпитеты в наибольшей степени характеризуют индивидуальный стиль писателя, литературное на-

правление, эпоху. Рассматриваемые образные определения относят «к золотому фонду национального языка» [1, с. 3]. У каждого писателя имеется свой выбор излюбленных художественных определений, характеризующих его поэтическую систему. Основными функциями эпитета являются изобразительная и оценочная. Анализ эпитетных слов и объектов эпитетации в лирике С.А. Есенина позволит глубже понять картину мира поэта.

В научной литературе до сих пор нет общепринятой классификации эпитетов. В своём исследовании мы идём вслед за В.П. Москвиным [7]. Учёный в основу классификации эпитетов взял способы обозначения соответствующего признака. Все определительные прилагательные он поделил на два типа: с прямым значением (зелёный лес) и с переносным значением, образуемые с помощью метафоры (золотой луч) и метонимии (зелёный шум). Первый тип охватывает все предметные и логические определения. Второй тип включает метафорические и метонимические эпитеты, в основе разделения которых лежит номинативный параметр. К тропам учёный относит только эпитеты с переносным значением, называемые тропическими.

Рассмотрим эпитеты в лирике С.А. Есенина в период его вступления в большую литературу на материале раздела «Русь» книги стихов «Радуница».

Первая книга стихов поэта увидела свет в Петрограде

в 1916 году в издании М.В. Аверьянова. «Радуница» состояла из двух частей «Русь» и «Маковые побаски» [2]. Первый раздел включал 15 стихотворений, объединённых темой родины.

Анализ эпитетов, реализованных в лирических текстах раздела «Русь» книги стихов «Радуница», состоящих из 340 строк и включающих 153 эпитетных слова, свидетельствует о востребованности данного вида художественных определений в поэзии С.А. Есенина. Собственное имя Русь, вынесенное в заглавие раздела, представлялось поэту как нечто близкое и одушевлённое, на что указывают эпитеты «родной» и «русский». В ранних произведениях поэт создавал преимущественно художественные образы с помощью логических определений (зелёный луг, зеленистый косогор, лесная поляна, белая пена, алые ризы, шёлковые чётки, степная тропа, большая колокольня, высокая келейка, дальние рощи, сухой пень, палая дорога, сырая кубейка, спелая рожь, чёрная гарь, железная клюшка и др.), которые составляют 47 % (72 качественных и относительных прилагательных) от общего количества эпитетов. Метафорические эпитеты (злые скорби, светлый инок, странник улогий, бисерный извив, бурный ветер, пугливая шумота, радостное счастье, ангельские птицы, гулкий звон, весёлый пляс, кроткая синева, беспокойные куры, тайный час, тихая тайна, страдальные речи, звонкий мрамор, мятая стёжка и др.) в анализируемых произведениях составляют 31 % (47 качественных и относительных прилагательных). Обычно метафорический эпитет служит в качестве средства сравнения с объектом сравнения по их сходству (бурный ветер – ветер подобен буре.) Метонимические эпитеты (облачный скол, божий терем, лесные кудри, лычные прясла, пот елейный, райский сад, райский терем, стозвонная зелень, край родной, щипульные колки, шелковое блюдо, палая дорога, щенки кудлатые и др.) составляют в исследуемых текстах 22 % (34 качественных и относительных прилагательных). В основе образования данного типа эпитетов используется стилистический приём, именуемый смещением (лычные прясла – прясла из лыка).

Открывает раздел лироэпическая поэма «Микола», темой которой является единство человека и природы. Композиционно произведение делится на пять глав, каждая из которых состоит из пяти строф.

В первой главе дан портрет Микола (святого Николая Чудотворца) в образе фольклорного персонажа – странника-«пришлеца», выступившего посредником между Богом и людьми. Метонимический эпитет «В шапке облачного скола» [4, с. 12] указывает на «материал» головного убора Микола, а эпитет «пот елейный» [4, с.13] подчёркивает особенность труда святого, распространявшего добрые дела на земле. На мировоззрение героя указывает эпитет «Иорданские псалмы» [4, с. 12]. Он отсылает читателя к книге «Псалтырь», где упоминается Иордан в псалме 113 [9], текст которого содержит прославление всеислия Бога. Метафорические эпитеты: «злые скорби», «злое горе», «даль холодная» [4, с. 12] передают эмоционально-душевное состояние лирического героя, озарённого верой. В предпоследней строфе поэт посредством олицетворения «Дремлет ряд плакучих ив» [4, с. 12] уподобил природу живому существу. Природный мир одновременно является фоном и действующим лицом.

Во второй главе изображена красота родной приро-

ды, где Микола чувствует себя как дома. Герой умывается «Белой пеной из озёр» [4, с. 13], утирается берестой, «словно мягким рушником» [4, с. 13]. Логические определения приведённых строк характеризуют изображаемые природные явления и материал. Белый цвет у Есенина символизирует благо, покой, мир, и чистоту. Поэт с добротой и любовью относится к святому.

В третьей главе из диалога Бога с святым Миколой читатель узнаёт о жизни селян. Господь просит святого защитить «скорбью вытерзанный люд» [4, с. 14] и помолиться с народом за его победу и «за нищий их уют» [4, с. 14]. Окказионализм причастия передаёт особенность состояния людей военного времени, переживавших второй год мировой войны. Странник Микола пришёл в «русский край» [4, с. 14] с миром, молясь за здоровье православных христиан и призывая их к Божьей милости.

В четвёртой главе запечатлён в тесной связи мир осенней природы и земной жизни Микола, Угодника Божьего. Земной и небесный миры тесно взаимосвязаны: «Звонкий мрамор белых лестниц // Протянулся в райский сад» [4, с. 15]. Метафорические эпитеты придают художественным деталям большую выразительность. Завершается глава обращением лирического героя к святому с просьбой помолиться за русского человека, что свидетельствует о религиозном мировоззрении автора и его переживании за народ.

В заключительной главе появляется образ Богородицы, которая делом и словом восхваляет веру в Бога: «Голубей сзывает к дверям // Рожь зернистую клевать» [4, с. 16]. «Ангельские птицы» [4, с. 16] служат связующим звеном между двумя мирами. Так поэт ещё теснее связывает земной и небесный мир. Образ зерна («Колос – жизненный полёт») [4, с. 16] символизирует возрождающуюся жизнь и добродетель человека. Образные определения направлены на понимание христианских ценностей.

Стихотворение «Край любимый! Сердцу снятся...» (1914) посвящено размышлению о пути человека на земле. Об этом свидетельствуют начальные строки, содержащие радостное признание лирического героя в любви к родному краю. Земная жизнь человека предстаёт в стихотворении коротким промежутком времени. Но этот миг становится вечностью в понимании православного христианина, если верить, что человек является частью божественного и природного мира. Чувством этого единения и вечности наполняется «тихая тайна» затаённых «в сердце мысли» [2, с. 24]. Лексика стихотворения отражает особенности мировидения крестьян начала XX века.

Заметное место в жизни деревенских жителей рассматриваемого периода занимали «калики», «богомолки», «странники улогие», «иноки», которым отводилось особое место в деревенском социуме. Отношение в селе к этому типу людей определяло уровень культуры и духовность деревенских жителей. Им поэт посвятил ряд стихотворений.

Стихотворение «Пойду в скуфье смиренным иноком...» (1914–1922) в первом сборнике стихов «Радуница» С. Есенина называлось «Инок». В 1918 году название было снято. Автор несколько раз перерабатывал текст. В комментарии Полного собрания сочинений поэта в семи томах [3, с. 385–664] указыва-

ется на близость есенинского текста со стихотворением «Набух, оттаял лед на речке...» Н. Клюева. Отчасти это можно объяснить тем, что новокрестьянских поэтов интересовал жанр духовного стиха, который уходил своими корнями в национальную фольклорную традицию. Так в стихотворении олонечского поэта сращение лёд «оранжево-золотой» [6, с. 174] создано из лексем авторской и фольклорной поэтики. Предметное слово «лёд» и определение «ржавый» относятся к литературно-нейтральной лексике, а добавочный эпитет «золотой» представляет песенный элемент. Образ уединённого инока импонировал Есенину своей устремлённостью к Богу, поэтому неслучайно эпитет «светлый» [2, с. 12] инок в первой редакции поэт позже заменил на «смиранный» [3, с. 40]. В стихотворении лирический герой живёт не только думой о Боге. Он также воспеваёт земной труд землепашца, косаря. Центральный образ инока сближал произведения собратьев по перу.

Стихотворение «В хате» (1914) посвящено теме быта деревенской жизни. Оно при жизни поэта было своеобразной «визитной карточкой». Композиционно стихотворение делится на две части, в которых образ дома показан изнутри и снаружи. Лирическому герою хорошо знаком быт сельского жителя. Автор поэтизирует деревенский дом, образ которого он создаёт через ощущаемый аромат хлеба и другие художественные детали. Уют в доме во многом создаётся женским трудом. Образ матери дан за работой у печи, главного объекта дома, через непосредственную связь с которым изображены все другие предметы интерьера (печурки, заслонка, лавка, ухваты). Качественные прилагательные «рыхлые», «сырые», «старый» уточняют признаки изображаемых предметов. Относительное прилагательное «точёные» указывает на форму печурок, а определение «парное» молоко характеризует состояние продукта. Поэт находил ласковые слова, с помощью которых передавал читателю непосредственные «живые» чувства крестьянина. Во второй части стихотворения изображён деревенский двор с его обитателями. Беспокойство квочущих кур сменяется пением петухов, сравниваемое с церковным богослужением, призываемым к мирной жизни.

Завершает стихотворение строфа, запечатлевающая беззаботную жизнь кудлатых щенков, живущих в сенях. Все определения катрена выражены качественными именами прилагательными, которые характеризуют форму, свойства и размер изображаемых предметов и живых существ. Есенинская поэзия наполнена свежей, здоровой радостью и счастьем деревенской жизни. Определения в стихотворении служат для создания образов предметов деревенского быта («сени скатые», «над печурками точеными»), характеристики домашних животных («старый кот», «кудлатые щенки»), выражают отношение автора к изображаемому. По мнению историка литературы П.Н. Сакулина, [8] деревенская изба была мила поэту. С.А. Есенин, пришедший в лите-

ратуру из глубины России, оригинально передал любовь к отчей земле и родному крестьянству.

После окончания Спас-Клепиковской церковно-учительской школы С. Есенин переехал к отцу в Москву, где юному поэту жилось «незавидно» [5, с. 50]. Разрыв с малой родиной обострил чувства и мысли юноши. Стихотворение «Чёрная, потом пропахшая выть!» (1914) было написано одним из первых после переезда Есенина в столицу. Оно посвящено малой родине, где земельные наделы называли вытью. В книге стихов «Радуница» оно опубликовано под названием «Выть». В стихотворении запечатлён летний вечер в деревне. Выросший на рязанской земле, поэт прекрасно знал жизнь деревенского жителя. Тяжёлый физический труд отнимал много сил у крестьян, но они оставались преданными своей земле, которая их кормила, радовала и вдохновляла. Чёрная выть – это родная земля, представленная в образах чёрной гати, озёрных камышей, кукана реки. Стихотворение выделяется многоцветностью. В произведении синий цвет земной атмосферы и воды преобладает в изображении природы. Для Есенина это цвет покоя, тишины и умиротворённости. Эпитеты «чёрная», «синяя», «красный» придают яркость и естественность образам окружающего мира селян. Семантика цветообозначений в стихе отражает народное сознание, ярким выразителем которого был Есенин. Раннее творчество поэта характеризуется устремлённостью к родной деревне, идеализацией старины и патриархального уклада.

Выводы

Для поэта Русь – это русский край, его родина. В одноимённом разделе книги «Радуница» она представлена патриархальной, деревенской, самобытной страной. С. Есенин переживает за её нелёгкую судьбу и воспеваёт родную ему землю. Имена прилагательные «русский» и «родной» передают отношение автора к определяемому слову Русь, вынесенному в заглавие первого раздела книги стихов «Радуница».

В исследованных произведениях С. Есенина наиболее ярко представлен семантический параметр уточняющих определений, которые преимущественно объединяют оценочные эпитеты (злые скорби, чёрные беды, весёлый пляс, край родной и др.); цветовые эпитеты (синее небо, синие росы, белы птахи, светлый инок, занавес багряный, чёрные копейки, чёрная выть и др.), а также эпитеты, дающие поведенческие и психологические характеристики изображаемого объекта, (кроткие монашки, горластые гуси, грустная песня и др.). Они представляют устойчивые выражения живого разговорного языка, тем самым подчёркивая его народность и национальную специфику произведений. Данные эпитеты служат выражению «крестьянского» православного мироощущения С.А. Есенина. Эпитетные слова и объекты эпитетации являются основой формирования идиостилия поэта.

Библиографический список

1. Горбачевич К.С., Хабло Е.П. Словарь эпитетов русского литературного языка. – Л.,: Издательство «Наука», Ленинградское отделение, 1979. 567 с.
2. Есенин С.А. Радуница. М., Издательство «Книга», 1990. 77 с. Репринтное воспроизведение издания 1916 г.
3. Есенин С.А. Полное собрание сочинений: В 7 т. Т. 1. Стихотворения. Подгот. текста и коммент. А.А. Козловского. М.: «Наука» – «Голос», 1995. 672 с.

4. *Есенин С.А.* Полное собрание сочинений: В 7 т. Т. 2. Стихотворения (Маленькие поэмы). Подгот. текста и коммент. С.И. Субботина. М.: «Наука» – «Голос», 1997. 464 с.
5. *Есенин С.А.* Полное собрание сочинений: В 7 т. Т. 6. Письма. Составление и общая редакция С.И. Субботина. Подгот. текстов и текстологич. коммент. Е.А. Самоделовой и С.И. Субботина. Реальный коммент. А.Н. Захарова, С.П. Кошечкина, С.С. Куняева и др. Указатели М.В. Скороходова и Е.А. Самоделовой. М.: «Наука» – «Голос», 1999. 816 с.
6. *Клюев Н.А.* Стихотворения и поэмы / Н. Клюев; вступ. ст. В.Г. Базанова; сост., подгот. текста и примеч. Л.К. Швецовой. Ленинград: Советский писатель, Ленингр. отд-ние, 1977. 560 с.
7. *Москвин В.П.* Русская метафора: Опыт семиотического описания. Изд. 5-е, суц. перераб. и доп. М.: ЛЕНАНД, 2019. 352 с.
8. *Сакулин П.* Народный златоцвет // Вестник Европы. Пг., 1916. Кн. 5. С. 193–208.
9. *Сергеева Е.В.* Библизмы в поэмах С. Есенина революционного периода // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2019, № 5(2), С. 184–196.

References

1. *Gorbachevich K.S., Khablo E.P.* Dictionary of epithets of the Russian literary language. L.: Nauka Publishing House, Leningrad branch, 1979. 567 p.
 2. *Yesenin S.A.* Radunitsa. M., Publishing House “Book”, 1990. 77 p. Reprint reproduction of the 1916 edition.
 3. *Yesenin S.A.* Complete works: In 7 vols. Vol. 1. Poems. Podgot. text and comment. A.A. Kozlovsky. M.: “Science” – “Voice”, 1995. 672 p.
 4. *Yesenin S.A.* Complete works: In 7 vols. 2. Poems (Small poems). Podgot. text and commentary. S.I. Subbotina. M.: “Science” – “Voice”, 1997. 464 p.
 5. *Yesenin S.A.* Complete works: In 7 vols. Vol. 6. Letters. Compilation and general revision by S.I. Subbotin. Podgot. texts and textologich. comment. E.A. Samodelova and S.I. Subbotina. Realcomment. A.N. Zakharova, S.P. Koshechkina, S.S. Kunyayeva, etc. Indexes of M.V. Skorokhodov and E.A. Samodelova. M.: «Science» – «Voice», 1999. 816 p.
 6. *Klyuev N.A.* Poems and poems / N. Klyuev; introduction by V.G. Bazanov; comp., podgot. text and notes by L.K. Shvetsova. – Leningrad: Soviet Writer, Leningrad Publishing House, 1977. 560 p.
 7. *Moskvin V.P.* Russian metaphor: The experience of semiotic description. Ed. 5th, sch. pererab. and additional M.: LENAND, 2019. 352 p.
 8. *Sakulin P.* Narodnyzlatotsvet // Bulletin of Europe. Pg., 1916. Book 5. Pp. 205.
 9. *Sergeeva E.V.* Bibleisms in S. Yesenin’s poems of the revolutionary period // Theoretical and applied linguistics. 2019, No. 5(2), Pp. 184–196.
-
-

КОВАЛЕВА ТАТЬЯНА ВИТАЛЬЕВНА

доктор филологических наук, профессор, кафедра истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: Tatko1986@mail.ru

KOVALEVA TATYANA VITALIEVNA

Doctor of Philology, Professor, Department of the History of the XI-XIX Centuries of the Russian Literature, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: Tatko1986@mail.ru

МИФОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДТЕКСТ СТИХОТВОРЕНИЯ Ф.И. ТЮТЧЕВА «ВЕСЕННЯЯ ГРОЗА»

MYTHOLOGICAL SUBTEXT OF F.I. TYUTCHEV'S POEM «SPRING STORM»

В статье рассматривается мифологический подтекст стихотворения Ф.И. Тютчева «Весенняя гроза». Доказывается, что пейзажные образы (гром, дождь) восходят к общим для античной и славянской культур представлениям об оплодотворяющей функции весеннего дождя. Образ Гебы в заключительной строфе произведения создается на основе сюжета, многократно воспроизведенного в живописи классицизма и романтизма. Анализ текста позволяет сделать вывод, что пейзаж в стихотворении является средством раскрытия космогонических представлений поэта.

Ключевые слова: Ф.И. Тютчев, пейзаж, звукопись, традиция, Геба, античная мифология, славянская мифология.

The article examines the mythological subtext of the poem by F.I. Tyutchev «Spring Storm». It is proved that landscape images (thunder, rain) go back to the ideas common to ancient and Slavic cultures about the fertilizing function of spring rain. The image of Hebe in the final stanza of the work is created on the basis of a plot repeatedly reproduced in the paintings of classicism and romanticism. Analysis of the text allows us to conclude that the landscape in the poem is a means of revealing the poet's cosmogonic ideas.

Keywords: F.I. Tyutchev, landscape, sound painting, tradition, Hebe, ancient mythology, Slavic mythology.

Введение

Произведением, с которым устойчиво ассоциируется лирика Ф.И. Тютчева, стало стихотворение «Весенняя гроза», являющееся «культовым текстом русской литературы» [14].

В литературоведении рассматривались самые разные аспекты этого хрестоматийного текста: содержание (А.И. Гронфельд, Д.Д. Благой, Б.Я. Бухштаб, В.Н. Касаткина, К.В. Пигарев и др.), творческая история (В.Н. Касаткина, А.А. Николаев, К.В. Пигарев, Г.Н. Чулков, Ю.Н. Чумаков), литературные традиции, к которым обращается Ф.И. Тютчев (В.В. Гиппиус, Ю.М. Лотман, Л.В. Пумпянский, А.В. Шарупина), его композиция (Л.М. Гаспаров, Ю.М. Лотман, Н.Ю. Чумаков).

Мифологическая основа стихотворения «Весенняя гроза» неоднократно упоминалась в исследованиях литературоведов. Андрей Белый называл стихотворение «настоящим мифотворчеством», Н.К. Гудзий ограничился замечанием о наличии в тексте «античных реминисценций». Н. Оцуп утверждал, что поэтом создается новый мир, построенный на элементах греческой мифологии, Д.Д. Благой обнаруживает в тексте стихотворения «новый, национально-русский вариант мифа о победном и торжественном шествии весны» [3, с. 451]. В.В. Гиппиус, рассматривая натурфилософию лирики Ф.И. Тютчева, отмечал, что при изображении природы поэт, «не только эстетически любит ее звуковыми и цветовыми оттенками <...>, а переходит к обобщенно-

му восприятию всего мирового целого, – он остается в пределах аллегорий на основе привычных античных мифологических образов» [7, с. 215].

Наиболее значимым представляется утверждение Н.Ю. Чумакова: «Картина менее всего описание природного явления, но живописный и звучащий мифопоэтический образ мироздания в момент ритмообразующей и живительный встряски» [14].

Однако в литературоведении так и не получил освещения мифологический подтекст стихотворения Ф.И. Тютчева. Необходимость его рассмотрения составляет актуальность нашего исследования.

Цель исследования заключается в выявлении особенностей мифологических образов «Весенней грозы» Ф.И. Тютчева и их истоков, восходящих к славянской и античной традициям.

В литературоведении отмечалась значимость последней строфы стихотворения. И.С. Аксаков писал: «Так и видится молодая, смеющаяся вверху Геба, а кругом влажный блеск, веселье природы и вся эта майская грозовая потеха» [1, стб. 121].

Для Л.В. Пумпянского важным представлялось не столько обращение поэта к традициям древнегреческой лирики, сколько реализация открытой поэзии предшествовавшего периода. Ученый указывал: «Геба, являющаяся в конце «Весенней грозы», <...> доказывает, что Тютчев был представителем (вероятно, последним) антологической поэзии XVIII века. <...> это не «стихотворение», а антологическая ода <...> Забыта блаженная драма богов и людей, фикция сияющей природы

и свободного племени, смешавшегося в один счастливый клан со своими богами. Если бы не смех ветреной Гебы, в стихах Тютчева превративший домашнее дело Олимпа в русскую весеннюю грозу, пропал бы для людей XIX века и самый след старой антологической культуры» [11, с. 48–49].

На важность последней строфы обращал внимание Н.Ю. Чумаков. Последнюю строфу исследователь называет многослойным мифологическим фундаментом текста. «Состояние радостного потрясения разливается по всему тексту, достигая fortissimo в живописно-мифологических персонификациях последней строфы» [14].

М.Л. Гаспаров считал, что смысл стихотворения определяется именно этим фрагментом текста. Поэтому публикация «Весенней грозы» в детских хрестоматиях в усеченном виде разрушает «не только второй, мифологический план, но и изысканное несовпадение образной (“повисли... нити...») и стилистической кульминации» [5, с. 347].

Можно привести еще десятки цитат о значимости последней строфы и виртуозном мастерстве ее автора. Однако ни один из исследователей не объясняет необычную для древнегреческой мифологии и литературной традиции трансформацию сюжета о кормлении Гебой орла Зевса.

Новизна исследования заключается в том, что впервые в литературоведении рассматриваются истоки основных образов стихотворения и доказывается, что его идея восходит к славянским и античным представлениям об оплодотворяющей функции весеннего дождя.

В статье использован историко-генетический метод, позволяющий установить общность основных образов стихотворения, и структурно-типологический метод, выявляющий внутренние связи образов, восходящих к античной и славянской традициям.

Изложение основного материала

В исследованиях о поэзии Ф.Т. Тютчева неоднократно указывалось на «разлад между человеком и природой» (А.В. Шапурина), на «разделенность человека и мира» [8, с. 111]. Однако стихотворение «Весенняя гроза» является образцом абсолютной гармонии. Настроение лирического субъекта определяется радостью, царящей в природном мире. М.Ю. Лотман писал, что «одна из функций образа грозы, бури у Тютчева связана с символикой обновления и воскресения, перехода достигшего полноты бытия из состояния дремоты к жизни» [9, с. 570].

Традиционно считается, что поэта интересовали необычные и переходные состояния окружающего мира. Однако в майской грозе нет ничего уникального, так как это достаточно распространенное явление, обусловленное метеорологическими законами. Собственно на частотность грозы в начале мая указывается в первой строке стихотворения. Глагол «люблю» подчеркивает повторяемость действия.

В тексте стихотворения представлены три состояния мира природы: начало грозы, кульминация ливня и его завершение. Пейзаж при этом в многом создается звуковым рядом. Звуки грома организуют внутреннюю структуру текста и используются в каждой из четырех строф: сначала – грохот в небе («первый гром»), затем,

во второй строфе, «гремят раскаты молодые», т.е. звук распространяется на весь мир, окружающий носителя речи, в третьей он подчиняет себе природу («Все вторит весело громам») и в четвертой строфе возникает образ «громокипящего кубка», пролитого с неба.

Одним из определяющих содержание становится образ грома, который создается подчеркнутой аллитерацией: в каждой строфе поэтом вводится созвучие «Гр», передающее звуки грома: «грозу», «гром», «грохочет», «гремят», «громам», «громокипящий». В обратной последовательности и с добавлением гласного выступает то же звуковое сочетание в слове «нагорный». Эффект громовых раскатов усиливается употреблением звонкого сонорного «р» – наиболее частотного согласного звука в тексте («первый», «резвяся и играя», «брызнул», «перлы», «проворный», «вторит», «ветренная», «орла» «пролила»). Подчеркнутая звукопись позволила Л.В. Пумпянскому назвать произведение поэта акустическим стихом и увидеть державинскую традицию, для лирики которого характерны «игра громом, его раскатами, отзвуками и долгим гулом» [11, с. 47].

Следует отметить и то, что в первом варианте стихотворения 1828 года, опубликованного на страницах «Галатеи» звукопись использовалась также поэтом, но менее активно: «Люблю грозу в начале Мая:/ Как весело весенний гром/ Из края до другого края/ Грохочет в небе голубом!» [13, 1: с. 230].

Во втором варианте стихотворения поэт изменяет первую строфу, опустив прямую оценку «весело». Указание на эмоциональное состояние передается характеристикой грома – «резвяся и играя», уподобленного живому существу. Из окончательного текста изымается пространственная характеристика («От края до другого края»). Так поэт переводит пространство из горизонтального уровня в вертикальный, что подчеркивает значимость соединения небесного и земного.

Не случайно и использование в тексте стихотворения двух эпитетов («в небе голубом», «солнце нити золотит») восходящих, с одной стороны, к картине мира, создаваемой романтиками, а с другой, к традициям античности, потому что голубой и золотой были цветами Зевса. Цветовые эпитеты, имеющие устойчивую семантику, позволили автору создать яркие, запоминающиеся и вполне реалистичные образы, а также подчеркнуть неразрывность связи небесного и земного пространств. Причем голубой цвет появляется в двух строфах текста: им прямо маркирована первая строфа и на ассоциативном уровне – четвертая, так как орел – символ Зевса. Так, на уровне лирического сюжета небо «окольцовывает» землю.

Явления природы гроза, гром, дождь, ставшие в тексте стихотворения основой пейзажа, – традиционнейшие образы, восходящие к мифологической традиции. У восточных славян грозовая туча – это Перунова колесница, на которой бог-громовник катится по небосводу. А.Н. Афанасьев писал, что в представлении народа весенняя гроза – это признак начинающейся смены времен года: «гроза, разбивая мрачные тучи, выводит из-за них ясное солнце и как бы возвращает ему свет, <...> отсюда естественно возникла мысль, что бог-громовник возжигает светильник весеннего солнца, потушенный демонами зимы и мрака» [2, 2: с. 6].

Современные фольклористы считают, что мно-

гие положения А.Н. Афанасьева являются плодом его творческой фантазии. Однако и новейшие источники поддерживают данную трактовку образа. Гром воспринимается, «как сила оплодотворяющая, связанная с небесной влагой и плодородием. Громом чаще всего управляет Илья Пророк. Согласно древним славянским верованиям эту роль выполнял Перун» [2, 1, с. 558].

В античной традиции гром и молнии – атрибуты Зевса. Одно из имен верховного божества греческой мифологии – «Κεραύνιος» («Громовой»). На способность Зевса порождать гром и посылать на землю молнии указывает понятие «Κεραυνοβόλος». От наименования Зевса происходит лексема «Κεραυνοβόλω» (бросать молнии, поражать громом). Еще одно имя Зевса – «Καταβάτης» («нисходящий», «ударяющий сверху»). Молнии Зевс-громовержец использует для наказания, возмездия, подавления сопротивления. Именно поэтому у Гомера читаем: «Гнев на ахейя питай и от битв удержишь совершенно./ Зевс громовержец вчера к отдаленным водам океана», «Зевс громовержец меня уловил в неизбежную гибель». Кроме того, в «Илиаде» он назван «высокогремящим» и «тучегонителем».

Следовательно, и в восточнославянской, и в античной традициях происхождение грома связано с высшим божеством пантеона, что, очевидно, объясняется единым индоевропейским источником.

Не менее значимым является в «Весенней грозе» Ф.И. Тютчева образ дождя. Именно с этим природным явлением связана картина обновления мира, его преобразования. Однако и в этой, казалось бы, пейзажной зарисовке, скрыт мифологический подтекст. Все в стихотворении подчинено движению сверху вниз. Причем, как отмечает М.Л. Гаспаров отдельные элементы картины противоречат реальности, так как в природе «сперва ветер вздымает пыль, а потом дождь пребывает ее вниз, у Тютчева это не так, потому что движение сверху вниз для него важнее» [5, с. 346]. Этому движению подчинена логика строения текста, завершающегося движением «даже не с неба, а с поднебесья» [5, с. 346].

Соединение дождя как явления небесного и земли также традиционно для мифологии. По А.Н. Афанасьеву: «В весенних грозах, сопровождающих возврат солнца из дальних странствований в царстве зимы, воображению древнейших народов рисовалось брачное торжество природы, поливаемой семенем дождя <...> дождевые облака, участвуют в весенних грозах и таким образом помогают любовному союзу неба с землею» [2, 2: с. 78, с. 315]

В энциклопедии «Славянские древности» также отмечается, что в народной традиции дождь воспринимается как магическое действие, вызывающее ассоциации «с мотивом иерогамии неба и земли», символизирующим «оплодотворяющую силу» [12, 2: с. 106].

Представление о весеннем дожде как силе, оплодотворяющей землю, восходит к индо-европейским корням. «В Древней Греции во время элевзинских мистерий участники их говорили, обращаясь к небу: «пролейся дождем», а обращаясь к земле: «будь беременна»» [15, с. 39].

Подтверждается подобная трактовка функций весеннего дождя и Плутархом, указавшим, что люди воспринимали небо как отца, а землю представляли матерью. Считали, что дождь, падающий с неба, изливает

свое семя на землю, а земля, принимая его, становится плодородной.

В «Георгиках» Вергилия есть строки, являющиеся поэтическим переложением представлений древних о браке Неба и Земли: «Земли взбухают весной и просят семян детородных./ Тут всемогущий Отец Эфир, избильный дождями./ Недра супруги своей осчастливив любовью, великий./ С телом великим ее сопряжен, все живое питает./ Чащи глухие лесов звенят голосами пернатых...» [4, с. 97]

Следовательно, подтекст стихотворения построен на воспроизведении мифологических представлений о соединении земли и неба и весеннем пробуждении жизни. Текст можно было бы считать пейзажной зарисовкой, если бы не последняя строфа, заставляющая осмысливать стихотворение в соответствии с языческими космогоническими представлениями.

Общее настроение стихотворения «Весенняя гроза» Н.Ю. Чумаков объясняет распространенной в русской литературе ситуацией пира. Он пишет: «Мотивами пира отмечена целая эпоха в русской поэзии от Державина до Некрасова <...> Пир во всех измерениях наполняет и лирику Тютчева с ее майскими грозами, громокипящим кубком Гебы, преизбытком жизни, разлитом в знойном воздухе» [14]. И в этом образе праздничного веселья, что не было отмечено исследователем, также нашли отражение мифологические представления. Н.А. Афанасьев отмечал, что «в громовых раскатах, потрясающих землю, слышались клики свадебного веселья» [2, 1: с. 78].

Таким образом, первые три части стихотворения полностью ориентированы на мифологическую традицию. Пейзажная зарисовка оказывается вторичной по отношению к философско-космогоническому уровню содержания. Исходя из этого, абсолютно органичной представляется и четвертая строфа, включающая античные образы Гебы и зевесова орла.

Геба (в римской мифологии Ювента) – богиня юности, дочь Зевса и Геры, выполняла на пирах богов выполняла обязанности виночерпия, именно этим и объясняется кубок в руках Гебы, (затем виночерпием стал Ганимед), а Геба женой Геракла.

Орел образ – «связанный с космогоническими представлениями и с мифом о культурном герое». Образ, распространенный в символике разных эпох: от первобытнообщинного до древнего мира. В эпоху эллинизма, под влиянием восточных культов, орел приобрел солярное значение.

На прямую связь орла Зевса и грозой указывает Эсхил: «... [Зевс] чертоги Амфионовы/Испепелит орлами огненосными [т.е. молниями, которые понесут орлы]» [5, с. 282]. В книге «Астрономия» 2 век н.э. (автор не установлен) орел также представлен в качестве образа, связанного с космогоническими представлениями. Так, образ орла в стихотворении Ф.И. Тютчева является еще одной отсылкой к античной мифологии, объясняющей происхождение грозового ливня.

Однако ни в античной мифологии, ни в античной литературе не обнаружен сюжет о кормлении орла Гебой. Поэтому возникает вопрос о его появлении в стихотворении «Весенняя гроза». В одной из публикаций, автор Огорельшина Н.Н., указывает: «В данном стихотворении образы подвергаются собственному поэтическому осмыслению, которое приводит к не-

которым нарушением мифологических традиций. Целиком вымышлен Тютчевым эпизод с богиней юности, вызывающей грозу» [10]. Опровержением данной позиции служит то, что Ф.И. Тютчев достаточно последовательно использовал традиционные мифологические представления о весеннем соединении неба и земли. Поэтому и эпизод с Гебой, кормящей зевесова орла, тоже не является вымышленным. Можно предположить, что мифологический сюжет все-таки существовал. И связан он не с Древней Грецией, а с Римом. Уже в античные времена на геммах изображалась сцена с Гебой и орлом. Распространенным сюжет становится в живописи классицизма (Жан-Марк Наттье «Принцесса Луиза Генриетта де Бурбон» (1744 г.), Гэвин Гамильтон «Геба, поящая Орла Юпитера» (1767 г.), Лампи Иоганн Баптист Старший «Портрет княгини Е.Ф. Долгорукой в виде Гебы, кормящей орла» (1777 г.), Шарль Пике «Геба» (1826 г.) и романтизма (Джошуа Рейнольдс «Портрет мисс Мустерс» (1785 г.), Мари-Элизабет-Луиза Виже-Лебрен «Портрет Анны Питт в роли Гебы» (1792 г.) и др.

Сравнение полотен художников позволяет увидеть, насколько разными были принципы изображения Гебы в классицизме и романтизме. На смену статичному образу классицизма приходит картина, наполненная движением: бурная природа, летящие накидки Гебы, ее развивающиеся на ветру волосы. Однако сюжет остается неизменным: прекрасная женщина с кубком в руках и орел, пьющий нектар.

Ф.И. Тютчев также создает динамичную картину мира, в которой реализованы романтические тенден-

ции. При этом и в стихотворении поэта, и в произведениях живописи совершенно органично предстает образ Гебы-виночерпии и орла – птицы Зевса. Поэт использует в последней строфе произведения именно живописную традицию, он не создает самостоятельного лирического сюжета, а фиксирует его в поэтическом тексте средствами стиха.

Выводы

Анализ «Весенней грозы» Ф.И. Тютчева позволяет утверждать, что несущими основную смысловую нагрузку в стихотворении являются образы грома, дождя и Гебы, каждый из которых связан с политеистическими представлениями. Образ грома восходит к восприятию славянами и древними греками грозы как могущественного и зримого проявления верховного божества (Перуна или Зевса). Весенний дождь символизирует слияние земного (мужского начала) и земли (женского начала), необходимого для продолжения жизни. Образ Гебы также связывает небо и землю и выражает традиционное для античного мира понимание природы как духовной сущности.

Следовательно, отношение к «Весенней грозе» Ф.И. Тютчева только как к пейзажной лирике представляется несостоятельным. Пейзаж является вторичным по отношению к философскому осмыслению поэтом картины природы. Стихотворение раскрывает космогонические представления Ф.И. Тютчева, восходящие к древнейшим концепциям об устройстве мироздания, а изображение мира базируется на мифологических представлениях о природных процессах.

Библиографический список

1. Аксаков И.С. Федор Иванович Тютчев: (Биографический очерк). М.: тип. В. Готье, 1874. 406 стб.
2. Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу: опыт сравнительного изучения славянских преданий и верований, в связи с мифическими сказаниями других родственных народов. М.: Изд. К. Солдатенкова, 1865–1868.
3. Благой Д.Д. Гениальный русский лирик (Ф.И. Тютчев) // Литература и действительность: Вопросы теории и истории литературы. М.: Гослитиздат, 1959. С. 423–456.
4. Вергилий Марон, Публий Буколики. Георгики. Энеида / Пер. с латин.; Вступ. статья М. Гаспарова; Коммент. Н. Старостиной и Е. Рабинович. М.: Худож. лит., 1979. 550 с.
5. Гаспаров М.Л. Фрагменты не сохранившихся трагедий Эсхила // Эсхил. Трагедии / В пер. Вячеслава Иванова; изд. подгот. Н.И. Балашов [и др.]. М.: Наука, 1989. С. 268–306.
6. Гаспаров М.Л. Композиция пейзажа у Тютчева // Избранные труды. Т.П: О стихах. М.: «Языки русской культуры», 1997. С. 332–361.
7. Гиппиус В.В. Ф.И. Тютчев // От Пушкина до Блока / Отв. ред. Г.М. Фридендер. М., Л.: Наука, 1966. С. 201–224.
8. Григорьева Т.И., Ковалева Т.В. К проблеме дуализма в лирике Ф.И. Тютчева // Ученые записки Орловского государственного университета, 2023. № 2(99). С. 108–112.
9. Лотман Ю.М. Поэтический мир Тютчева // О поэтах и поэзии: Анализ поэтического текста. Статьи и исследования. Заметки. Рецензии. Выступления. СПб.: Искусство-СПБ, 2001. С. 565–594.
10. Огорельцева Н.Н. Ф.И. Тютчев и античность [Электронный ресурс. Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/f-i-tiutchiev-i-antichnost.html>. дата обращения 06.10.2023]
11. Пумпянский Л.В. Поэзия Ф.И. Тютчева // Уралия. Тютчевский альманах. 1803–1928. Л.: Прибой, 1928. С. 9–57.
12. Славянские древности: В 5 т. / Рос. АН, Ин-т славяноведения и балканистики / Под ред. Н. И. Толстого. Т. 1: А-Г. М.: Междунар. отношения, 1995. 577 с.
13. Тютчев Ф.И. Полное собрание сочинений и письма: В 6 т. Т.1. Стихотворения 1823–1849 / Сост., подгот. текстов, коммент. В.Н. Касаткина; Рос. акад. наук. Ин-т мировой лит. им. М. Горького, Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом)]. М.: Классика, 2002. 528 с.
14. Чумаков Ю.Н. Пушкин. Тютчев: опыт имманентных рассмотрений. М.: Языки славянской культуры, 2008. 411 с. [Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.lrc-press.ru/pics/previews/ru/Chumakov-2008-v.pdf>. Дата обращения 04.10.2023]
15. Шахнович М.И. Мифы о сотворении мира. М.: Знание, 1968. 66 с.

References

1. Aksakov I.S. Fyodor Ivanovich Tyutchev: (Biographical sketch). M.: type. V. Gautier, 1874. 406 stb.
2. Afanasyev A.N. Poetic views of the Slavs on nature: the experience of a comparative study of Slavic legends and beliefs, in connection with the mythical tales of other related peoples. M.: Publishing house. K. Soldatenkova, 1865–1868.
3. Blagoy D.D. Brilliant Russian lyricist (F.I. Tyutchev) // Literature and reality: Questions of theory and history of literature. M.:

Goslitizdat, 1959. Pp. 423–456.

4. *Virgil* Maro, PubliusBucolicus. Georgics. Aeneid / Transl. from Latin ; Entry article by M. Gasparov; Comment. N. Starostinaand E. Rabinovich. M.: Artist. lit., 1979. 550 p.

5. *Gasparov M.L.* Fragments of Aeschylus' tragedies that have not survived // Aeschylus. Tragedies / In trans. Vyacheslav Ivanov; ed. prepared N. I. Balashov [and others]. M.: Nauka, 1989. Pp. 268–306.

6. *Gasparov M.L.* Tyutchev's landscape composition // Selected works. T.II: About poetry. M.: "Languages of Russian Culture", 1997. Pp. 332–361.

7. *Gippius V.V. F.I. Tyutchev* // From Pushkin to Blok / Rep. ed. G.M. Friedlander. M., Leningrad: Nauka, 1966. Pp. 201–224.

8. *Grigorieva T.I., Kovaleva T.V.* On the problem of dualism in the lyrics of F.I. Tyutchev//Scientific Notes of Oryol State University, 2023. No. 2(99). Pp. 108–112.

9. *LotmanYu.M.* The poetic world of Tyutchev // About poets and poetry: Analysis of poetic text. Articles and research. Notes. Reviews. Performances. St. Petersburg: Art-SPB, 2001. Pp. 565–594.

10. *Ogorelysheva N.N.* F.I. Tyutchev and antiquity [Electronic resource. Access mode: <https://multiurok.ru/files/f-i-tiutchiev-i-antichnost.html>. date of access 06.10.2023]

11. *Pumpyansky L.V.* Poetry of F.I. Tyutchev // Urania. Tyutchevsky almanac. 1803–1928. L.: Priboy, 1928. Pp. 9–57.

12. *Slavic antiquities*: In 5 volumes / Ros. AN, Institute of Slavic and Balkan Studies / Ed. N.I. Tolstoy. T. 1: A-G. M.: International. relations, 1995. 577 p.

13. *Tyutchev F.I.* Complete works and letters: In 6 volumes. T.1. Poems 1823-1849 / Comp., prepared. texts, commentary V.N. Kasatkina; Ross. acad. Sci. Institute of World Lit. them. M. Gorky, Institute of Russian. lit. (Pushkin. House)]. M.: Classics, 2002

14. *Chumakov Yu.N.* Pushkin. Tyutchev: experience of immanent considerations. M.: Languages of Slavic Culture, 2008. 411 p. [Electronic resource. Access mode: <https://multiurok.ru/files/f-i-tiutchiev-i-antichnost.html>. date of access 04.10.2023

15. *Shakhnovich M.I.* Myths about the creation of the world. M.: Knowledge, 1968. 66 p.

КОЛЕСНИКОВА СВЕТЛАНА АЛЕКСАНДРОВНА

аспирант кафедры истории русской литературы
XI-XIX вв., Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: svetlana.sokolova.1997@bk.ru

KOLESNIKOVA SVETLANA ALEXANDROVNA

Postgraduate Student of the Department of the History
of Russian Literature of the XI-XIX Centuries, Orel State
University, Orel, Russia
E-mail: svetlana.sokolova.1997@bk.ru

ЛЮБОВЬ И СМЕРТЬ В РАССКАЗЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «УЕЗДНЫЙ ЛЕКАРЬ»

LOVE AND DEATH IN THE STORY OF I.S. TURGENEV "THE DISTRICT DOCTOR"

В данной статье рассматриваются элементы таинственного и необъяснимого в рассказе И.С. Тургенева «Уездный лекарь». Доказано, что рационально необъяснимые душевные порывы героини обусловлены ее особым предсмертным психологическим состоянием, которое можно охарактеризовать как пограничное или состояние «на грани».

Ключевые слова: И.С. Тургенев, «Записки охотника», «Уездный лекарь», любовь, смерть, пограничное психическое состояние.

This article examines the elements of the mysterious and inexplicable in the story of I.S. Turgenev "County doctor". It is proved that rationally inexplicable emotional impulses of the heroine are caused by her special near-death psychological state, which can be characterized as borderline or a state "on the verge of life and death".

Keywords: I.S. Turgenev, "Notes of a hunter", "County doctor", love, death, borderline mental state.

Введение

Актуальность настоящего исследования обусловлена обращением к проблематике «таинственного и необъяснимого» в «Записках охотника» И.С. Тургенева. Современные литературоведы активно изучают «поэтику таинственного» в основном в поздних повестях писателя. Однако тяготение к изображению мистического, пограничного также прослеживается не только в поздних, но и в более ранних рассказах и очерках «Записок охотника». М.В. Антонова полагает, что «вообще можно выделить<...> две разновидности «таинственного» в цикле:

- собственно «таинственное», «мистическое», умом непостижимое в прямом смысле этого слова и вызванное им переживание, переданное рассказчику;
- таинственное как рационально необъяснимые душевные движения и вытекающие из них поступки персонажей, поражающие повествователя своей глубиной и силой.

Первая линия представлена в рассказах «Касьян с Красивой Мечи», «Бежин луг», «Смерть», «Живые мощи», «Стучит!». Вторая развернута Тургеневым в «Уездном лекаре», «Свидании», «Ермолае и мельничихе», «Бирюке», «Петре Петровиче Каратаеве» и других рассказах и нашла свое итоговое воплощение в «Конце Чертопханова» [1, с. 43; см. также: 2, с. 50–57; 3, с. 159–163].

Новизна нашего исследования состоит, прежде всего, в обращении к анализу так называемых «пограничных состояний» на материале рассказа «Уездный лекарь». В рассказах «Записок охотника», которые включают мотив таинственного и необъяснимого, пограничные состояния и ситуации являются определяющими, часто структурообразующими компонентами: в

таком случае на первый план выходит не сюжет, а ощущение, состояние, атмосфера. Герои пребывают в состоянии «на грани»: между жизнью и смертью, миром реальным и потусторонним, сном и явью, здравомыслием и сумасшествием. В таких условиях они испытывают странные чувства и совершают неожиданные поступки.

Материалом для настоящего исследования послужил рассказ «Уездный лекарь», который впервые был опубликован в журнале «Современник» в 1848 году, а впоследствии был включен в тургеневский цикл. Основная цель исследования состоит в выявлении роли и функций пограничных состояний и ситуаций в данном рассказе. Анализ функционирования пограничных состояний и ситуаций в произведении Тургенева помогает выявить его идейную направленность, открыть новые смыслы, оценить писателя как художника ощущений, проследить его личную мировоззренческую эволюцию.

В работе использованы сравнительно-исторический и психологический методы исследования.

Изложение основного материала

В работе Шпициной С.А. и Дедюхиной О.В. «Мотив смерти в «Записках охотника» И.С. Тургенева» отмечается, что в рассказе «Уездный лекарь» «...мотив смерти призван подчеркнуть трагичность истории любви» [6, с. 5]. С этим можно согласиться, однако ситуация рассказа оказывается намного сложнее: история любви, пусть даже мнимой, складывается благодаря тому, что героиня находится при смерти, и при других условиях эта история бы невозможна. На наш взгляд, Тургенев показывает тайные, необъяснимые движения души, которые возникают у человека в экстремальных ситуациях, в данном случае – перед лицом неминуемой смерти, то есть в условиях состояния «на грани».

Между жизнью и смертью оказывается физически и психологически молодая девушка Александра Андреевна. В таких условиях неизведанные при жизни порывы и желания выплёскиваются наружу. Все внешние сдерживающие факторы теряют силу и значение. Интересно отметить, что в отличие от героини рассказа «Живые мощи» Александра Андреевна не проводит последние дни в молитве, не заботится о своей душе, а пытается успеть испытать земное чувство – любовь, о котором наверняка много читала и грезила. Следовательно, автор, помещая двух абсолютно разных людей в примерно одинаковые условия – пограничное состояние между жизнью и смертью, показывает, что душа обнажается, человек становится честен с собой и стремится успеть сделать или испытать самое важное, что таилось в глубине души.

Исследуем подробно особенности ситуации и состояния «на грани», с которыми столкнулась героиня «Уездного лекаря».

Поведение больной девушки с самого начала представляется странным, алогичным. Во время своего первого разговора с доктором она якобы открывает Трифону Ивановичу тайну и просит ни в коем случае не дать ей умереть. Однако это поведение объясняется логически – горячка, вследствие чего бред. Вообще горячка – особое болезненное состояние человека, сопровождаемое высокой температурой, лихорадкой, помутнением рассудка. В XIX веке был распространён диагноз «нервная горячка» – результат сильного стресса, в других источниках указывается, что так именовали тиф. Так или иначе, девушка пребывает в особом психологическом состоянии, совершенно по-другому воспринимает реальность.

Однако после признания в любви к лекарю Александра Андреевна, напротив, хочет быть уверенной, что точно умрёт: «“Я умру, я умру...” И она словно обрадовалась, лицо такое весёлое стало...» [5, с. 47]. Тайные движения души этой героини связаны с осознанием близости смерти, её поведение не может объясняться простым бредом. Александра Андреевна решает выплеснуть скопившиеся нереализованные чувства на первого попавшегося – лекаря Трифона. Рамки приличия, совесть, навязанные обществом, не в силах сдерживать это: «Вот если бы я знала, что я в живых останусь и опять в порядочные барышни попаду, мне бы стыдно было, точно стыдно... а то что?» [5, с. 48]. Безразличие к тому, что о тебе подумают другие, способствует открытию истинной души героини, пылкой, страстной, жаждущей любви, чувства. Трифон угадывает мотивы её поведения: «...жутко умирать в двадцать пять лет, никого не любивши: ведь вот что её мучило, вот отчего она, с отчаянья, хоть за меня ухватилась...» [5, с. 48]. Александра Андреевна хватается за последний шанс, это эгоистическое чувство, она не думает вовсе, что лекарь перед её матерью может предстать в плохом свете, не понимает, что Трифону ясно её поведение, но он не в силах ей сопротивляться. Героиня испытывает сумасшедшую любовь и искренне признаётся: «...я никого не любила более вас...» [5, с. 49]. Очевидно, что при другом раскладе событий девушке не пришлось бы испытать именно такое чувство, оно бы было более разумным, чувственным, романтичным, да и избранник был бы совершенно другим, а не каким-то Трифоном. Это

душевное движение, порыв – крик о помощи, выход наружу совершенно неожиданного, таинственного, ненормального для человека её круга. Вот поэтому она хочет затем непременно умереть («Нет, нет, я с вас слово взяла, я должна умереть... ты мне обещал... ты мне сказал...» [5, с. 48]), чтобы не было стыдно дальше с этим жить. Действительно, от девушки XIX века нельзя было ожидать такого поведения, но Тургенев, будучи глубоким психологом, смог показать, что таится в глубине человеческой души, требует неизбежного выхода, какие неутолённые страсти могут кипеть в юном создании и насколько все внешние сдерживающие факторы теряют свою силу и значение, когда подступает смерть.

Близость смерти, болезнь (вероятно, действительный результат стресса, который усугубляется отчаянным поступком героини – полюбить хоть кого-то) обостряют чувство любви, гиперболизируют его. Состояние, в котором пребывает девушка, – пограничное: между реальным миром и неизвестным, который может предполагать продолжение жизни души или полное исчезновение. В таких экстремальных условиях человеческая душа мечется, обнажается, хватается за последнюю надежду, соответственно все чувства деформируются и проявляются в необычной форме. Психологически девушка тоже нестабильна: в какие-то моменты она рассуждает достаточно здраво, например, когда понимает, что после своего несдержанного поступка ей нужно умереть, так как это позор для приличной барышни, или когда в конце произведения извиняется перед доктором за своё поведение, однако момент излияния любовных чувств нельзя назвать адекватным – девушка находится в промежуточном состоянии между здравомыслием и бредом, явью и сном.

Что касается Трифона Ивановича, то его пограничное состояние связано с борьбой чувств и разума. Для него любовь в чувственном проявлении – странность, загадка, не по разуму, не по чину. Именно поэтому он не верит в искренность Александры Андреевны, но противостоять ей не может. В какой-то момент лекарь всё-таки поддаётся чувству, градицию которого можно проследить в тексте: сначала это «расположение», симпатия ко всей образованной семье, принявшей его «в доме как родного», затем отрицание (герой утверждает, что девушка испытывает к нему всего лишь дружбу и уважение), потом лекарь уверенно заявляет: «...влюбился я в мою больную» [5, с. 46]. Этот опыт для него стал очень болезненным, ведь ему пришлось испытать настоящие страдания, осознавая искренние мотивы девушки, её неминуемую кончину, беспомощность, вину перед родными.

Стоит отметить, что природный антураж подчёркивает пограничность состояния, в котором пребывает героиня, и усиливает эффект таинственности происходящего. Приступы бреда, признания в любви Трифону происходили именно ночью. Да и сама природа будто бы мешала лекарю добраться, предупреждала, настраивала на что-то странное, нехорошее: «...едва дотащился. Дорога адская: ручьи, снег, грязь, водомоины, а там вдруг плотину прорвало...» [5, с. 42], а затем мешала выбраться из имения: «Между тем распутица сделалась страшная: все сообщения, так сказать, прекратились совершенно; даже лекарство с трудом из города доставлялось...» [5, с. 44].

Выводы

Таким образом, И.С. Тургенев создаёт рассказ, сюжет которого построен на пограничной ситуации. Недолгий роман молодой помещицы и простого лекаря возможен только в условиях, когда девушка находи-

лась при смерти и хваталась за последнюю возможность испытать любовь. На примере героини Александры Андреевны автор показал, какие неожиданные чувства может породить человеческая душа в экстремальных обстоятельствах, находясь в пограничном пространственном и психологическом состоянии.

Библиографический список

1. Антонова М.В. Необъяснимое и таинственное в «Записках охотника» И.С. Тургенева // Текст: грани и границы. «Записки охотника» И.С. Тургенева: Коллективная монография. Орел, 2017. С. 42–58.
2. Антонова М.В. Житийное в облике Лукерьи (рассказ И.С. Тургенева «Живые мощи») // Спасский вестник. 2004. № 11. С. 50–57.
3. Антонова М.В. «Юродивец» с Красивой Мечи // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. № 3(33). С. 159–163.
4. Тургенев И.С. Записки охотника // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений: в 30-ти тт. Т.3. М., 1979. С. 41–49.
5. Шпицина С.А., Дедюхина О.В. Мотив смерти в «Записках охотника» И.С. Тургенева // Студенческая наука XXI века. – Чебоксары, 2016. №4. С. 167–172.

References

1. Antonova M.V. The inexplicable and mysterious in the “Notes of a hunter” by I.S. Turgenev // Text: facets and boundaries. “Notes of a hunter” by I.S. Turgenev: A collective monograph. – Orel, 2017, Pp. 42–58.
 2. Antonova M.V. “Fool” from Krasivaya Mecha // Scientific Notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2009. № 3(33), pp. 159-163.
 3. Antonova M.V. Hagiographic features in the guise of Lukerya (the story of I.S. Turgenev “Living Relics”) // Spassky Vestnik. 2004. № 11, Pp. 50–57.
 4. Turgenev I.S. Notes of a hunter // Turgenev I.S. Complete works and letters: in 30 vol. Vol. 3. Moscow, 1979, Pp. 41–49.
 5. Shpitsina S.A., Dedyukhina O.V. The motive of death in the “Notes of a hunter” by I.S. Turgenev // Student science of the XXI century. Cheboksary, 2016. № 4, Pp. 167–172.
-
-

УДК 821.161.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-150-154

КОРБАНКОВА ДАРЬЯ СЕРГЕЕВНА

аспирант кафедры литературы Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия
E-mail: miss.darei2016@yandex.ru

KORBANKOVA DARIA SERGEEVNA

Postgraduate Student of the Department of Literature, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski, Kaluga, Russia
E-mail: miss.darei2016@yandex.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА ГЕРОЯ В БАЛЛАДЕ А.К. ТОЛСТОГО «КАНУТ»

TRANSFORMATION OF THE HERO'S IMAGE IN THE A.K. TOLSTOY'S BALLAD «CANUTE»

В представленной статье рассматриваются черты такого литературного направления как романтизм, с целью выявления нового типа героя, отличного от романтической традиции. Разбираются исторические предпосылки возникновения направления, философская база и эстетические принципы, особенности поэтики. Выносятся на защиту гипотеза о том, что герой баллады А.К. Толстого «Канут» являет собой самобытный образец отличный от романтической традиции.

Рассмотрение изменений и развития образа героя в конкретном литературном тексте, таком как баллада «Канут» А.К. Толстого, позволяет лучше понять авторскую концепцию, художественные приемы и идеологическое содержание произведения.

Также исследование трансформации образа героя в балладе А.К. Толстого имеет широкий культурологический и историко-литературный контекст. Оно позволяет раскрыть влияние литературных традиций, идей и временных контекстов на формирование и развитие образа героя в произведениях писателя.

Подробный анализ баллады А.К. Толстого «Канут» с точки зрения авторского осмысления модели нового героя, выходящего за рамки романтического жанра, даёт возможность вести дальнейшую дискуссию о самобытности и месте балладного творчества А.К. Толстого в литературном процессе.

Ключевые слова: романтизм, А.К. Толстой, баллады, инициация, Канут, смерть.

The article considers the features of such a literary trend as romanticism, in order to identify a new type of hero, different from the romantic tradition. The historical prerequisites for the emergence of the trend, the philosophical basis and aesthetic principles, the peculiarities of poetics are analyzed. The hypothesis that the hero of A.K. Tolstoy's ballad «Canute» is an original sample which is different from the romantic tradition is put forward for defense.

The study of the changes and development of the hero's image in a specific literary text, such as the ballad «Canute» by A.K. Tolstoy, allows us to understand better the author's concept, artistic techniques and ideological content of the work.

Also, the contemplation of the image transformation of the hero in the A.K. Tolstoy's ballad has a wide cultural and historical-literary context. It helps to reveal the influence of literary traditions, ideas and temporal contexts on the formation and development of the image of the hero in the works of the writer.

A detailed analysis of A.K. Tolstoy's ballad «Canute» from the point of view of the author's understanding of the model of a new hero going beyond the romantic genre makes it possible to conduct further discussion about the identity and place of A.K. Tolstoy's ballad creativity in the literary process.

Keywords: romanticism, A.K. Tolstoy, ballads, initiation, Canute, death.

Введение

Обращение к духовному наследию тех мыслителей, чье творчество отражает народные идеалы патриотизма, прежде всего в рамках российского менталитета, может не только оказаться чрезвычайно интересным и плодотворным в исследовательском плане, но и стать весьма своевременным шагом на пути к восстановлению утраченной современным человеком изначальной духовной целостности, что составляет актуальность данного исследования.

Цель исследования – подробный анализ баллады А.К. Толстого «Канут» с точки зрения авторского осмысления модели нового героя, выходящего за рамки романтического жанра, даёт возможность вести дальнейшую дискуссию о самобытности и месте балладного творчества А.К. Толстого в литературном процессе.

Новизна. Исследование трансформации образа ге-

роя в «Кануте» дает возможность по-новому взглянуть на роль и значение героя в сюжете, его взаимодействие с другими персонажами и отражение основных тем и идей произведения. Это способствует более глубокому пониманию литературных процессов, развитию методов интерпретации и толкования художественных текстов.

Методы исследования: анализ, синтез, описание, сравнение.

Изложение основного материала

Искусство во все периоды истории было неразрывно связано с обществом: оно являлось отражением человеческих чувств и переживаний на политический режим, ситуацию в стране. Литературные направления напрямую зависят от развития государства, формы правления, исторического пути.

Романтизм сформировался как следствие кризиса рационализма Просвещения. Просветительское мировосприятие базировалось на «восприятии мира как некой постижимой целостности, в рамках которой все определяется познаваемыми и логически объяснимыми причинно-следственными связями» [14, с. 6], таким образом, согласно просветительской философии человек рождается нейтральным и живет с целью познания, и если заниматься воспитанием и образованием, то можно создать идеального члена общества. Но эти мечты были разрушены: кровопролитные Наполеоновские войны, Великая французская революция 1789 года и другие социальные потрясения поставили под сомнение идеи деятелей эпохи Просвещения. Люди поняли, что просвещение не является гарантом идеального мира, в войнах погибали все одинаково, а значит — мир обречен. И на смену старым догматам приходит новая философия: «в рамках романтического мирообраза нет мира как понятной и постижимой целостности детерминированной, определенной совокупностью причинно-следственных связей» [14, с. 7].

Отрицание исторического прогресса приводит к духовному опустошению личности, окрашенному пессимизмом и чувством безысходности. Фатализм, несущий трагический характер взаимоотношений героя со злым роком, в следствие чего «молодые люди нашли применение своим праздным силам в отчаянье» [2, с. 26].

Романтический герой глубже и восприимчивее к знакам судьбы и предопределению, чем простые люди, отсюда его конфликт, как внутренний, так и внешний. Героем движет мистическое, иррациональное, внутренний психологизм важнее вещного событийного мира. Романтиков интересовали все страсти: и высокие, и низкие, которые противопоставлялись друг другу. Низменным страстям антагонизировали жизнь духа, религия, философия. «Интерес к сильным, противоречивым чувствам и тайным движениям души» [7, с. 18] – характерная черта романтизма. В основе романтического мироощущения лежит субъективный идеализм, выраженный через идею двоемирия – разлада между миром реальным и миром идеальным, бытовым и надбытовым. Юрий Манн в книге «Динамика русского романтизма» говорит следующее об идее двоемирия: «Вообще романтическое двоемирие – вовсе не только там, где фантастика. Романтическое изображение “двоемирно” и вне фантастического плана благодаря расширению мотивировки, когда образ неминуемо двойится на конкретно-ощутимый и обобщенно-субстанциональный» [9, с. 110]. Говоря о романтизме, важно отметить роль пейзажа для художественного мира романтиков. Герой находится в постоянном взаимодействии с природой и стихиями, прежде всего море, горы, небо, ураганы и грозы, туман. Природа может как подчёркивать страстный характер героя, так и противостоять ему.

В стремлении к идеалу романтики обращаются ко всему необычному: к народным преданиям и поверьям, к экзотическим картинам природы, к быту далеких народов, что выражается и в особенностях поэтики романтической литературы: сложные символические образы, яркие нестандартные метафоры, злая ирония и др. Таким образом, принцип эскапизма реализуется через: фантастику, экзотику, историю, фольклор.

Выбранная для анализа баллада А.К. Толстого «Канут» (1872 г.) имеет историческую основу и по-

вествует о гибели Кнуда Лаварда – сына короля Дании Эрика I и супруги дочери киевского князя Мстислава Владимировича. Из вступительной статьи И.Г. Ямпольского к собранию сочинений А.К. Толстого мы узнаем, что автор знал историю Кнуда из «Historia danica» датского летописца Саксона Грамматика и по «Истории Дании» Ф. Дальмана. Однако из слов Толстого в одном из писем можно предположить, что он не стремился к документальности, а скорее использовал исторический факт для передачи своих взглядов: «К сожалению, я не отыскал в здешней библиотеке ни Адама Бременского, ни Дальмана... Так что я более написал балладу на память» [15, с. 7].

Помимо исторической, баллада имеет и фольклорную основу, которая реализуется через сюжетобразующий мотив инициации. Инициация – это обряд перехода из одного состояния в другое. В.Я. Пропп даёт следующую характеристику обряда инициации в рамках изучения исторических корней волшебной сказки: «Сказка сохранила не только следы представлений о смерти, но и следы некогда широко распространённого обряда, тесно связанного с этими представлениями, а именно обряда посвящения юношества при наступлении половой зрелости. ...Предполагалось, что мальчик во время обряда умирал и затем вновь воскресал уже новым человеком. Это так называемая временная смерть» [13, с. 37]. Согласно В.Я. Проппу, архетип инициации неразрывно связан с танатологическими мотивами и образами. Рассмотрим тип героя, заданного в рамках романтической, историко-фольклорной баллады А.К.Толстого «Канут».

Баллада начинается с того, что князю Кануту передали две вести. Следует обратить внимание, что послания принципиально отличаются: одно, от свата Магнуса – устное, Канута на словах пригласили на семейный съезд, в тексте подчёркивается, что весть пришла без грамоты, другое, от княгини «княгиня ко грамоте тайной печать под многим привесила страхом» [15, с. 53]. Автор явно даёт понять, что повествование будет идти в двух плоскостях, ведь событие, которым движим герой и противодействующее движению, имеют соответственно бытовой и надбытовой характеры. Эпитет «тайная», применительный к грамоте и указание на печать, используемую из страха, создаёт атмосферу таинственности, что в дальнейшем подтверждается и содержанием письма.

Из письма княгини мы узнаём, что Кануту не следует ехать к свату Магнусу, она предостерегает мужа, поскольку ей привиделся сон о его смерти:

«Супруг мой и князь!

Привиделось мне сновиденье:

Поехал в Роскильду, в багрец наряжась,

На Магнуса ты приглашенье;

Багрец твой стал кровью в его терему –

Супруг мой, молю тебя слезно,

Не верь его дружбе, не езди к нему,

Любимый, желанный, болезный!» [15, с.53].

Мотив сновидения, которое является пророчеством, берет свои истоки в фольклоре и его можно отнести к клише романтической поэтики. В. Ванслов в книге «Эстетика романтизма», говоря о сне как о композиционном приеме романтизма, отражающем концепцию двойственности мира, охарактеризовывает этот феномен следующим образом: «Герою кажется, что все про-

исходящее с ним и вокруг него есть только сон, только странная, смутная греза. Подлинное же, истинное, настоящее бытие лежит за пределами непосредственно данного» [5, с. 80].

Обратим так же внимание на яркую образность текста: смерть Канута показана через метаморфозу, его одеяние – багрец, обратилось в кровь, стоило ему только переступить порог терема Магнуса. Окровавленные одежды отсылают нас к распространённой заключительной стадии обряда инициации, в ходе которого проводящие обряд демонстрируют собравшимся одежду или клинок, запачканные кровью, призванные убедить людей в завершении акта умерщвления иницируемого.

Далее в тексте мы видим нетипичную реакцию Канута на известия, не свойственную романтическому герою. Понятия пророчества и рока чужды ему, он привык поступать согласно своей воле, поэтому таинственное знамение не меняет его планов, более того герой баллады подтрунивает над опасениями супруги:

«Я Магнуса знаю, правдив он и прям,
Дружил с ним по нынешний день я –
Ужель ему веры теперь я не дам
Княгинина ради виденья!» [15, с.53].

Рассмотрим произведение писателя с точки зрения трёхчастной структуры инициации, которая включает в себя: отделение, промежуточный период или испытания и возвращение (воскрешение) [10, с. 26-29].

Первый этап – отделение. Князь Канут, проигнорировав знаки отправляется в намеченный путь, покинув родной дом. Что показательно по суше вдоль моря:

«И берегом в путь выезжает морским
Канут, без щита и без брони,
Три отрока едут поодаль за ним,
Их весело топают кони» [15, с.53].

Это немаловажная деталь для образного мира автора, ведь сам А.К. Толстой не раз отправлял своих романтических героев на смерть или в инобытие по воде («Князь Ростислав», «Ругевит», «Боревой» и др.), что соответствует фольклорной традиции представлять переход в состояние смерти через воду – распространённый мотив многих мифологий. В славянской мифологии считалось, что существуют три локуса бытования умершего – это Славь, Правь и Навь. В Славь попадали души воинов и героев, которые после кончины обитали рядом с богами. Согласно сказаниям, чтобы оказаться на той стороне, необходимо было пересечь реку. Поэтому герой Толстого идёт по берегу моря, рок ещё не взял над ним власть, судьба предписана, но не предрешена. Море как предзнаменование всегда рядом и даже выходит из берегов, касаясь и дразня:

«Дыханием тёплым у моря весна
Чуть гривы коней их шевелит,
На мокрый песок набегает волна
И пену им под ноги стелет» [15, с. 53].

Далее по тексту перед нами раскрываются таинственные перипетии, которые внушают суеверный ужас спутникам героя. Это второй этап инициации – испытания.

«Но вот догоняет их отрок один,
С Канутом, сняв шлык, поравнялся:
«Уж нам не вернуться ли, князь-господин?
Твой конь на ходу расковался!»
«Пускай расковался! – смеётся Канут, –
Мягка нам сегодня дорога,

В Роскильде коня кузнецы подкуют,
У свата, я чаю, их много!» [15, с. 53].

Мы видим, что событие, наполненное для отрока суеверным мистицизмом, для князя всего лишь бытовая неурядица, не несущая в себе дополнительных смыслов. Но, несмотря на рационализм героя, текст произведения не отступает и от романтической традиции и предлагает читателю новую таинственную перипетию:

«К болоту тропа, загибаясь, ведёт,
Над ним, куда око ни глянет,
Вечерний туман свои нити прядет
И сизые полосы тянет» [15, с. 54].

Компанию во главе с князем застает в пути туман, что вновь подчёркивает для читателя свойственный для романтической традиции антураж. Важно отметить, что согласно «Словарю символов и знаков» туман в религиях является переходной субстанцией во время инициации, ознаменовывая переход от одного состояния к другому [1, с. 240]. Герой дошёл до последнего испытания – испытания смертью, за которым должно следовать перерождение. Захарова Е.М. пишет, про взаимодействие героя и образа тумана, что герой прячется в тумане, «используя этот образ как новую инициацию перехода от смятения к новому просветлению» [8, с. 63]. Такого же просветления, согласно романтическим и фольклорным традициям, должен достичь и герой баллады «Канут», однако мы видим, что поведение описания героя остаётся неизменной.

Помимо того, что туман в произведениях романтического характера несёт атмосферу таинственности, в данной балладе он является так же причиной видения отрока, что указывает читателю на сосуществование в художественном пространстве двух способов бытования: реального и ирреального:

«От отроков вновь отделился один,
Равняет коня с господином:
«За этим туманищем, князь-господин,
Не видно твоей головы нам!» [15, с. 54].

Отрок предвидит, что переход героя через туман грозит ему переходом в состояние смерти. В.Я. Пропп отмечает, что в процессе инициации «особым манипуляциям подвергались и голова и волосы» [13, с. 113]. Но мистическое предзнаменование так взволновавшее спутника Канута для самого героя не является событием надбытовым, более того оно является поводом для иронии над суеверными взглядами окружающих его людей:

«Пускай вам не видно моей головы –
Я, благо, живу без изъяна!
Опять меня целым увидите вы,
Как выедем мы из тумана!» [15, с. 54].

Согласно Петришину Д.В. и Паранук К.Н., сакральный смысл посвящения героя заключается в «достижении самоидентификации, самосознания, постижении сакральных основ жизни, граней истинны» [12, с. 183]. Таким образом, мы можем предположить, что герою отказано в постижении мистической составляющей жизни и смерти, что отличает его как от фольклорного героя, так и от романтического.

Следующие два катрена описывают природу в её красоте и простоте, без вычурных метафор таковой, какой её видит сам Канут. Перед упрямым оптимизмом героя баллады отступает сама природа, она больше не помо-

гает созданию напряжённого ожидания смерти и противопоставлена настроению предыдущих строф. Здесь прослеживается излюбленный мотив автора – природа родной земли. Он противопоставляет красоту природы жестокой реальности.

«Въезжают они во трепещущий бор,
Весь полный весеннего крика;
Гремит соловьиный в шиповнике хор,
Звездится в траве земляника;
Черёмухи ветви душистые гнут,
Все дикие яблони в цвете...» [15, с. 54].

Последняя попытка предупредить князя Канута о готовящемся убийстве происходит теперь не посредством иррациональных предзнаменований, а при помощи реального свидетеля заговора – певца, посланного от Магнуса к Кануту. Посланнику становится жалко, как ему кажется, наивного князя, и он решается намекнуть Кануту о грядущем. Но несмотря на то, что текст как бы исчерпал иррациональные способы передачи информации, приём для последней попытки всё же выдержан в стилистике романтической поэтики – посредством раздвоения художественного текста, что вновь добавляет таинственности происходящему, ведь посредством вставленной в основной текст былины, он раскрывает ход дальнейших событий до окончания самой баллады.

Текст в тексте, пишет Н.С. Валгина, – это «не просто элемент эрудиции автора и чисто внешнее украшение. Введение в оригинальный авторский текст “чужого” текста может выполнять целый ряд функций: играть роль смыслового катализатора, открывать иной смысл основного текста, рожденный в результате наложения смыслов, выступать средством художественного осмысления действительности, а также создавать разные уровни восприятия текста в целом» [4, с. 136].

Певец боится напрямую сказать князю о том, что знает, и поёт былинку о теще и тесте, которые заманили к себе царевича, дабы убить его и завладеть землями. Царевич является двойником главного героя баллады, ведь двойничество «реализуется в повествовании не только на уровне определённой системы персонажей-двойников, но и на уровне структуры произведений: сюжета, композиции, особенности повествования» [11].

В тексте былины встречается яркий оксюморон: «Изменной хотяя они зята извезть. Зовут его ласково в гости» [15, с. 54], эта фигура призвана привлечь внимание не читателя, который является молчаливым свидетелем происходящего, а героя произведения к рассказу певца, что создаёт эффект остранения, выводит читателя из автоматизма восприятия и придаёт правдоподобность происходящему.

Рефреном в былинке звучат слова «Ой море, ой синее море!» [15, с. 54]. Море в рассказе певца антропоморфно и посредством человеческой речи взаимодействует с царевичем, такой сказочный приём явное следование традициям романтизма, но он выведен из основного текста произведения и существует теперь исключительно в рамках вставки, то есть романтический план произведения переходит полностью в ирреальный пласт, лишь опосредованно присутствуя в реальности. Как и наш герой, царевич не внемлет предупреждениям и, положившись лишь на себя, оказывается бесславно погребен в чужой земле. Море нехотя переносит героя былины в инобытие. Князь, слушающий песнь вторит певцу: «Ой море, ой синее море!» [15, с. 54], но не вникает в

смысл повествования, его внимание обращено к явлениям природы, потому как природа для него сакральна, и в ней он видит истинный смысл бытия и черпает силу. Фольклорные мотивы романтического произведения прослеживаются в обращении к народным приметам: «Тот свежими клёна листьями.

Гремучую сбрую коня разубрал,
Утыкал очёлок цветами» [15, с. 53–54];
«Глядит он на мошек толкущийся рой
В лучах золотого захода
И мыслит, воздушной их тешась игрой:
«Нам ясная завтра погода!» [15, с. 53–54];
«Беспечно тот едет себе вперевал,
Рвёт ветки с черёмухи гнутой» [15, с. 53–54] и др.

Важно отметить роль пейзажа для художественного мира писателя. Герой находится в постоянном взаимодействии с природой и стихиями, прежде всего море, горы, небо, ураганы и грозы, туман. Природа подчёркивает исключительность героя, его неразрывную связь с ней.

Интересно, что в балладе так и не даётся прямой ответ, погиб ли герой, конец открытый. Инициация не завершена. Вопреки романтической традиции, судьба героя произведения не трагична, его смерть не является фактом поэтического текста. Автор оставляет концовку открытой, что подчёркивает многогранность и сложность человеческой природы и жизни, автор подчёркивает, что реальность не всегда имеет простые и однозначные ответы. Это отражает многовариантность жизненных ситуаций и человеческих решений.

Выводы

Исследование героя нового типа в балладе А.К. Толстого «Канут» позволяет сделать следующие выводы:

1. Анализ образа героя в «Кануте» демонстрирует различия с романтической традицией. Герой нового типа не следует общепринятым романтическим стереотипам, а представляет собой самобытный образец, отличающийся от ожидаемых характеристик и поведения.

2. Новый тип героя в «Кануте» является результатом эволюции литературных концепций и эстетических принципов. Толстой создаёт героя, который отражает современные идеологические и социокультурные изменения, а также личное видение автора.

3. Исследование героя нового типа открывает перспективы для более глубокого понимания эволюции литературных персонажей и их роли в художественном произведении. Это способствует развитию литературных теорий и методов анализа, а также расширяет наши знания о творчестве А.К. Толстого и его месте в истории литературы.

4. Герой нового типа в «Кануте» подтверждает актуальность и значимость исследований в области литературного романтизма. Анализ этого образа позволяет более полно осмыслить и интерпретировать романтическую традицию и ее изменения в творчестве А.К. Толстого.

Таким образом, исследование героя нового типа в романтической балладе «Канут» А.К. Толстого проливает свет на литературные и эстетические изменения в романтизме, а также позволяет лучше понять творчество писателя и его вклад в развитие литературной традиции.

Библиографический список

1. *Адамчик В.В.* Словарь символов и знаков / Минск.: АСТ, Харвест, 2006. 240 с.
2. Альфред де Мюссе, Исповедь сына века. М.: Время, 2018. 352 с.
3. *Анкудинов К.Н.* Поле романтической семантики в российской постсоветской поэзии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2015. №4. С.104–111.
4. *Валгина Н.С.* Теория текста. Учебное пособие. Москва: Логос, 2003. 280 с.
5. *Ванслов В.* Эстетика романтизма. Москва: Искусство, 1966. 397 с.
6. *Венгеров С.А.* Русская литература XX века (1890–1910) / Под ред. проф. С.А. Венгерова; послесл., подгот. текста А.Н. Николоюкина. М.: Республика, 2004. 544 с.
7. *Голованова И.С.* История мировой литературы (Электронный ресурс: URL: <http://17v-euro-lit.niv.ru/17v-euro-l/golovanova/postmodernizm.htm>).
8. *Захарова Е.М.* Структурные, семантические и прагматические характеристики сравнения в индивидуально-авторской картине мира Германа Гессе: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 – ВГСПУ, Волгоград, 2019. 198 с.
9. *Мани Ю.В.* Динамика русского романтизма. Москва: Аспект Пресс, 1995. 384 с.
10. *Мирча Э.* Тайные общества. Обряды инициации и посвящения. М-СП б.: Университетская книга, 1999. 356 с.
11. *Новикова Е.В.* Типология героев-двойников и структурные особенности представления двойничества в произведениях Э.Т.А. Гофмана // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 11 [Электронный ресурс]. URL: <https://human.snauka.ru/2014/11/8202>
12. *Петришин Д.В., Паранук К.Н.* Инициация как сакральный элемент художественной структуры русских волшебных сказок // Поиск национального самосознания // Вестник АГУ. 2018. № 2(2017) С. 178–184.
13. *Пропп М. В.* Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2000. 336 с.
14. *Рабинович В. С.* История зарубежной литературы XIX века. Романтизм. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2014. 88 с.
15. *Толстой А.К.* Сочинения. В 2-х т. – Т. 1. Стихотворения. – Москва: Худож. лит., 1981. 752 с.

References

1. *Adamchik V.V.*, Dictionary of symbols and signs. Minsk: AST; Harvest, 2006. 240 p.
2. Alfred de Musset, The Confession of the Son of the Century. Moscow: Vremya, 2018. 352 p.
3. *Ankudinov K.N.* The field of romantic semantics in Russian post-Soviet poetry // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Literary Studies. Journalism. 2015. No. 4. Pp.104–111.
4. *Valgina N.S.* Text theory. Study guide. Moscow: Logos, 2003. 280 p.
5. *Vanslov V.* Aesthetics of romanticism. Moscow: Iskusstvo, 1966. 397 p.
6. *Vengerov S.A.* Russian literature of the XX century (1890-1910) / Edited by prof. S.A. Vengerov; afterword, podgot. text by A.N. Nikoluyukin. – M.: Republic, 2004. 544 p.
7. *Golovanova, I.S.* History of world literature (Electronic resource: URL: <http://17v-euro-lit.niv.ru/17v-euro-l/golovanova/postmodernizm.htm>).
8. *Zakharova E.M.* Structural, semantic and pragmatic characteristics of comparison in the individual author's picture of the world of Hermann Hesse: dis. ...cand. Philol. Sciences: 02/10/04 – VGSPU, Volgograd, 2019. 198 p.
9. *Mann Yu.V.* Dynamics of Russian Romanticism. Moscow: Aspect Press, 1995. 384 p.
10. *Mircea E.* Secret societies. Rites of initiation and dedication – M-SP b.: University book, 1999. 356 p.
11. *Novikova E.V.* Typology of double heroes and structural features of the representation of duality in the works of E.T.A. Goffman // Humanitarian research. 2014. No. 11 [Electronic resource]. URL: <https://human.snauka.ru/2014/11/8202>
12. *Petrishin D.V., Paranuk K.N.* Initiation as a sacred element of the artistic structure of Russian fairy tales // Search for national identity // Bulletin of ASU. 2018. No. 2 (2017) Pp. 178–184.
13. *Propp M.V.* Historical roots of a fairy tale. M.: Labyrinth, 2000. 336 p.
14. *Rabinovich V. S.* History of foreign literature of the XIX century. Romanticism. – Yekaterinburg: Ural University Press, 2014 88 p.
15. *Tolstoy A.K.* Essays. In 2 volumes – Vol. 1. Poems. Moscow: Art. lit., 1981. 752 p.

КУРГУЗОВА НАТАЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА

кандидат филологических наук, доцент, кафедра истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: marusia_nv@mail.ru

ТИМОФЕЕВА ЮЛИЯ ВАЛЕРЬЕВНА

преподаватель предметно-цикловой комиссии общеобразовательных, гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Среднерусский институт управления, филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Орел, России

E-mail: yuliyadyakova@yandex.ru

KURGUZOVA NATALIA VLADIMIROVNA

Associate Professor, Candidate of Philology, Department of History of Russian Literature of XI–XIX Centuries, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: marusia_nv@mail.ru

TIMOFEEVA YLIA VALERIEVNA

Teacher of the Subject-Cycle Commission Ggeneral Education, Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Central Russian Institute of Management, Branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration Under the President of the Russian Federation, Orel, Russia

E-mail: yuliyadyakova@yandex.ru

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ЖАНРЫ НЕСКАЗОЧНОЙ ПРОЗЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Е. НОСОВА

FOLKLORE GENRES OF NON-FAIRY TALE PROSE IN THE WORKS OF E. NOSOV

В статье рассматривается специфика использования Е. Носовым текстов фольклорных жанров сказочной прозы (былички, предания). Особое внимание уделяется анализу фольклорных мотивов и сюжетов в произведениях писателя, а также их переосмыслению и трансформации в авторском тексте.

Ключевые слова: фольклоризм, сказочная проза, традиционная культура, мотив, сюжет.

The article examines the specifics of E. Nosov's use of texts from folklore genres of non-fairy tale prose (bylichki, legends). Particular attention is paid to the analysis of folklore motifs and plots in the writer's works, as well as their rethinking and transformation in the author's text.

Keywords: folklorism, non-fairy tale prose, traditional culture, motive, plot.

Введение

В литературоведении устоялось мнение о Е. Носове как о писателе, который часто обращался к традиционной культуре в своем творчестве [3, 5, 22, 24]. Как правило, исследователи говорят о фольклоризме повести Е. Носова «Усвятские шлемоносцы», наполненной этнографическими реалиями, отсылками к традициям народной сказки и былины, включающей в себя прямые цитаты частушек, пословиц, поговорок, рекрутских песен [1, 9, 16, 21, 23, 25]. Из существующих диссертационных исследований об отражении традиционного мировоззрения крестьян и фольклорных образов писали практически все исследователи в той или иной мере [2, 6, 11, 19, 20], но никогда не ставили перед собой цели исследовать функции фольклорных образов и сюжетов в авторском тексте, критерии их отбора и модификации для воплощения авторского замысла.

Актуальность темы обусловлена теоретической значимостью и востребованностью исследования проблемы фольклоризма в творчестве Е. Носова. Фольклоризм присущ всему творческому наследию писателя, многочисленным сборникам рассказов, отдельным повестям. Можно говорить о фольклоризме как об особенности идиостиля Е. Носова, но для этого необходимо обратиться к исследованию фольклорных образов, мотивов и сюжетов в авторской прозе. Ранее мы уже обращались к особенностям использования Е. Носовым

народной лирической песни в своих произведениях [8], особенностям отражения календарного сознания в сборнике «На рыбацкой тропе» [10].

Цель нашего исследования – выявить особенности использования Е. Носовым фольклорных мотивов и сюжетов быличек и преданий в повестях и рассказах, формы присутствия в тексте и их функции.

Методы исследования. В исследовании использованы структурно-типологический метод, как наиболее продуктивный для вычленения и типизации общих элементов и составляющих исследуемого материала, историко-генетический метод, дающий возможность сопоставить особенности поэтики творчества конкретного автора с фрагментами традиционной картины мира, отдельными фольклорными текстами или этнографическими данными.

Материалом для нашего исследования послужили повести и рассказы Е. Носова 1957–2000 годов, опубликованные в собрании сочинений в 5 томах¹.

Изложение основного материала

Для деревенской прозы второй половины XX века характерно использование персонажей низшей демонологии и традиционных сюжетов сказочной прозы. Вера в мистическую сторону жизни природы составляет неотъемлемую часть фольклорного сознания, присутствующего нам и по сей день, свидетельством чему является

современное бытование всех жанров несказочной прозы, особенно быличек. По мнению, М. Моргуновой, присутствие в прозе Е. Носова образов мифологических персонажей связано с преемственностью передачи культурного тысячелетнего опыта, а утрата традиционных народных верований может привести в конечном итоге к разобщенности самого народа [11, с. 99]. «*Это даже не боязнь, а чувство какого-то таинства, сокровенности. И вот что удивительно: в глубине души я, кажется, даже рада, что это со мной случилось. Наверное, без этого было бы как-то беспмятно и пусто...*» [13, с.294]. По мнению М. Моргуновой, в этих словах выражено общее отношение народа к мифологическим персонажам: с одной стороны - страх неизвестности, с другой – радость веры, ощущение духовной полноты от сознания существования другого таинственного мира [11, с. 99].

Мистическое восприятие мира становится неизбежным, когда человек оказывается одиноким в ночном враждебном мире: «*Для такого отрешения необходимо определенное равновесие духа. Хотя бы для того, чтобы не прислушиваться с остановившемся дыханием к темноте и не впасть в мистическое оцепенение, если где-то за палаткой явственно хрустнет ветка или под тобой вкрадчиво зашебуршит солома*» [15, с. 247]. Все это лишает человека уверенности в своей власти над обстоятельствами, над окружающим миром, оставляет его перед лицом Вселенной.

Если мы посмотрим на жанровый репертуар используемых Е. Носовым в своем творчестве сюжетов несказочной прозы, то увидим, что писатель предпочитает былички. Несмотря на отдельные элементы народного православия, в прозе Носова практически не встречается сюжетов легенд. В рассказе «Кузиногорец» можно увидеть отголоски предания о разбойнике Кудеяре, этот сюжет был широко распространен в Курской, Орловской и Брянской областях. В этом рассказе автор использует элементы фольклорного предания для создания особой атмосферы в описании места, выделяющегося среди остального ландшафта не только своим географическим положением, но и связью с далеким прошлым края: «*А в заречье, за медвяно облитыми вечеряющим солнцем покосами, встает Кузина гора, всегда манящая своей возвышенной обособленностью от всего лугового мира. Гора окутана легендами, вроде той, будто именно здесь находился стан Кудеяра, каждое лето там что-то копают и что-то находят, какие-то древности, а потому приютившаяся на горе деревушка предстает в моих глазах как обитель людей загадочных и необыкновенных, причастных к таинству древних сказаний*» [15, с. 228]. Писатель не пересказывает предание о знаменитом разбойнике, так как рассчитывает на посвященного читателя, прекрасно знающего этот фольклорный сюжет.

Обращаясь к быличкам, Е. Носов упоминает в своих повестях и рассказах о самых распространенных персонажах народных демонологических рассказов: лешем, домовом, водяном. При этом писатель апеллирует к априорному знанию читателя, а возможно, и к коллективному фольклорному сознанию. Проанализировав все тексты рассказов и повестей писателя, можно сделать вывод о функциях фольклорных текстов былички в авторской прозе.

1. Е. Носов пересказывает фрагменты мифологических представлений о нечистой силе, чтобы полнее отразить народное мировоззрение персонажей. Во всех рассказах этой группы речь пойдет о домовом. Сюжеты, связанные с этим мифологическим персонажем, в фольклоре разнообразны и наиболее полно отражены в системном указателе сюжетов быличек, в том числе о появлении и приглашении домового, его гневе, предупреждении хозяев о грядущем несчастье, отношении домового к домашней скотине и т.д. [4, 7, 17]. В рассказах «Греческий хлеб» и «Картошка с малосольными огурцами» присутствуют элементы сюжета былички о случайной встрече с домовым в периферийных местах дома или усадьбы: «*Мать послала в сарай чурку расколоть, а я ни чурки, ни топора не вижу. Что такое? Думал, домовый путает... Испугался да скорей домой...*» [13, с. 262]. В рассказе «Картошка с малосольными огурцами бабушка, заждавшись внука, предполагает, что он задержался в погребке, так как встретился с домовым. О задобривании домового рассказывает мальчику опять-таки бабушка в «Аз-буки»: «*Дак старичок, говорю. Этакой, меньше пальца. Но не гляди, што мал, зато серди-и-ит бывает! Коль не уважишь. Ежли што не так, ни за што печь не истопишь. Будет дымить, глаза высеет. Топишь, топишь – а картошка в чугушке сырьем громохтит... Потому как огонь без силы: руки в него сунешь – и хоть бы што... Это когда он рассерчает... А ежли уважишь – ну, тогда и хлеб спечется на славу, и каша духовита да рассыпчата... Вот завтра увидим, когда куликов начнем печь... Доволен ли твоим зубом?...*» [13, с. 144-145]. Возможно, Е. Носов воспроизводит когда-то услышанные от своей бабушки рассказы о домовом (рассказ «Аз-буки» имеет автобиографический характер), однако описание домового в данном фрагменте не подтверждается этнографическими данными (как правило, домовый выглядит так же, как хозяин дома) [7, с. 105].

Как известно, домовый может принимать облик любого домашнего животного, особенно часто кошки [7, с. 101]. Это поверье использует Е. Носов в рассказе «Яблочный Спас»: баба Пуля предполагает, что пришел к ней сам, возможно, не кот, а домовый в облике кота: «*Сам пришел. Еще пискленком... Сидел на обгорелом бревне и пикал... а может, и не кот это?... – А кто же? – А-а... – отмахнулась она. – Это я так...*» [13, с. 323]. Поводом для подозрений становится особенный облик двуликого кота, который соответствует жизни самой хозяйки: «*Дак и вся моя жизнь такая: черно-белая. ... Вот и кот у меня где черный, где белый... Небось, одним глазом глядит днем, а другим – ночью*» [13, с. 323]. Разный цвет глаз, бельмо на глазу или косина в народной традиции всегда были постоянным признаком мифологических персонажей [18, т. 2, с. 53].

В целом следует отметить, что почти во всех ранее названных произведениях есть общие черты: о домовом рассказывает повествователю бабушка или старая женщина, так как именно она является хранительницей традиционных знаний о мире. Во всех упомянутых рассказах мифологические представления о домовом не играют важной роли в последующем сюжете, автор использует их для отражения традиционного мировоззрения своих персонажей: детей и стариков.

Е. Носов в своих рассказах и повестях использу-

ет элементы сюжета и поэтики фольклорной былички. Если мы обратимся к рассказам сборника «На рыбацкой тропе», то увидим, что Носов сознательно избегает фольклорных сюжетов сказки или былички, но вопреки воле автора все же в рассказах порой мелькает поэтика фольклорной былички. Так, в рассказе «Ракитовый чай» звуки ночного леса пугают мальчиков: *«В лесу даже днем было сумрачно от непроницаемого полога из веток и листвы мелколеся. Редкие травы, блеклые и тощие, безнадежно тянулись вверх. Земля никогда не просыхала. Было тихо, прохладно и немножко боязно»* [12, с. 63–64]. Этот текст отчасти напоминает знаменитый тургеневский «Бежин луг», в котором ночная природа также живет своей таинственной жизнью и вторит рассказам пекущих на берегу ночной реки картошку мальчиков: *«По лесу тревожной волной, будоража листву, прокатился ветер. В огонь что-то тяжело шлепнулось и зашипело. Потом что-то упало в котелок, всплеснуло в нем воду. Ударилось о козырек моего картуза, часто застучало по листьям над головой. Костер зачалдил едким ползучим дымом»* [12, с. 65]. В данном случае автор следует канонам фольклорной былички, избегая давать точное определение источнику звука, не называет мифологический персонаж, использует словосочетания «что-то зашумело», «что-то пролетело» [17, с. 24].

Автор подражает канону фольклорной былички в рассказах своих персонажей, но всякий раз эти истории воспринимаются повествователем иронично. Так, читатель рассказа «Тропа длиною в лето» понимает, что женщина увидела не водяного, а большого сома. Возникает впечатление, что повествователь переосмысляет фольклорную поэтику, традиционные сюжеты о встрече человека с мифологическими персонажами трактуются повествователем как глупые суеверия, пережитки старого времени, неуместные в современном мире. Е. Носов предлагает читателю посмеяться над такими «страшными историями», лишает их самого главного – веры в мистическую природу событий.

Аналогичная история о встрече человека с мифологическим персонажем только уже без авторской иронии присутствует в рассказе «Сронилося колечко»: *«А со мной такое было, – сказала Серафима Андреевна. – Пошла я на речку полоскать постирушки. Там приступок из двух досок был. Разложила я свои вещицы, а чтобы не мешал перстень, сняла его с пальца и только хотела положить в сарафаний карманчик, а он возьми и булькни в воду. Вода осенняя, чистая, каждую песчинку видать. Лежит мой перстень на дне – как святой. Лезть за ним сразу не полезла, вода все же не летняя и глубоковато, надо было раздеваться. Думала, сперва тряпицы пополоскаю, а потом уж... Вдруг по дну что-то мелькнуло. Каким-то обостренным зрением успела схватить, что это вовсе не рыба, как почудилось сперва, а нечто похожее на живую руку. Как сейчас помню, рука эта была в зеленых космах, сносимых течением на сторону. Рука жадной жменей вместе с песком схватила мой перстень и тут же исчезла в тени приступка. Я так напугалась, что убежала, бросив на досках невыполщенное белье»* [13, с. 294]. В данном рассказе писатель отражает специфический механизм бытования былички: каждая история очевидца провоцирует слушателей на рассказывание приключений [17, с. 20]. Е. Носов включает в свой рассказ фольклорную

быличку для того, чтобы полнее выразить отношение аудитории к рассказываемому как безусловно истинному знанию о мире, для иллюстрации идиллической традиционной картины мира в сознании аудитории.

Той же цели служит и традиционный сюжет о блуде, насылаемом лешим в рассказе «Кто такие?»: в результате неправильного поведения в лесу, на реке или ином «пограничном» месте человек наказывается мифологическим персонажем, попадает в его власть и не может найти дороги в «свой» мир, домой [17, с. 168]. Эта же сюжетная ситуация о нападении на человека блуде присутствует и в завязке рассказа «Дёжка», только автор в данном случае не связывает происходящее с мифологическими представлениями (хотя не случайно повествователь сравнивает себя и товарищей с лешаками), однако налицо типологическое сходство фрагмента рассказа с фольклорным нарративом: *«Заплутались мы было в мрачноватом Жерновецком лесу: сунемся по одной дорожке – завал, ветролом навалел старых, трухлявых осин; свернем на другую – уводит в низкий, сырой распадок, заросший мелкой кабаньей чащобой. В какой уже раз хватались за лопату, крошили сухостой, гатили провальные колеи, залитые черной сметаной, и так угваздались колесными выбросами, что и сами стали походить на лешаков. От долгой и бестолковой возни с машиной мы почти не разговаривали, из колеи несло удушливой сернистой вонью, источаемой, казалось, самой преисподней, а тут еще лес давил на нервы своей равнодушной, глухой, колодезной замкнутостью пространства, в котором резкий, разносимый эхом сорочий вскрик еще больше порождал щемящее чувство непозволительно одиночества»* [13, с. 86].

Во всех приведенных текстах Е. Носов использует народные представления о мифологических персонажах, отдельные элементы поэтики фольклорной былички или даже сюжеты целиком для отражения традиционной картины мира в сознании своих персонажей, создании особой поэтической атмосферы повествования.

2. В рассказах и повестях Е. Носова фольклорная быличка становится сюжетообразующим элементом. Однако автор в каждом конкретном тексте представляет читателю модифицированный сюжет фольклорного нарратива в соответствии со своим замыслом.

В рассказе «Лесной хозяин» сборника «На рыбацкой тропе» мы видим практически полный текст былички о лешем, которую рассказывает дед Проша. Леший в ней описывается как хозяин всей окрестной земли, у которого каждое дерево, каждая птица на счету: *«Этакий ветхий старичок. Полушубок в заплатках, из дыр не овчина, а вроде как мох торчит»* [12, с. 131]. В данном рассказе автор использует традиционный сюжет былички о наказании нарушителей запретов [17, с. 168]: дед Проша срубил живое дерево и за это был наказан блудом, а позже немецкий полк, обстреливавший лес, сгинул в лесу. В образе лешего сохраняется даже традиционная черта фольклорных персонажей низшей демонологии – хромота, но она находит иное объяснение в устах деда Проши и повествователя: хромота лешего оттого, что его в войну осколком поранило. История о лешем не нравится повествователю, и он предлагает читателю свою альтернативную историю о хозяине леса – лесорубе, который сохраняет лесное наследие: *«Эти картины раз-*

вертываются передо мной во всю ширь. Они возникают по обе стороны тропинки, которая ведет нас с дедом Прошей в самое сердце леса. Мы идем молча, и каждый несет в себе свою легенду: он – о лешем, я – о человеке» [13, с. 132]. По мнению И. Моргуновой, в этом рассказе Е.И. Носов использует народные поверья о лешем с целью привлечения внимания к проблемам вырубки лесов, их загрязнения и просто небрежного отношения к природе [11, с. 89].

Аналогичным образом автор трансформирует сюжет о встрече человека с водяным, о помощи водяному в рассказе «Сронилося колечко». Померанцева в своем указателе приводит сюжет «водяной просит у человека помощи против другого духа» [17, с. 172]. Но в данном тексте встреча деда Алексея с водяным имеет другие цели. Шишига дед Лёша открыто высказывается о проблемах сельского хозяйства, отношения человека к природе, запустении земель и рек и просит помощи не против другого духа, а хочет, чтобы человек не губил природу. М.Ю. Моргунова считает, что, включая в повествование персонажей языческой демонологии, Е.И. Носов не только реалистично описывает народные верования, но и выражает с их помощью свое мнение по поводу многих социальных проблем современности, что вносит в его произведения элементы публицистичности [11, с. 147].

В творческом наследии Е. Носова фольклорная быличка – это всегда сеанс черной магии с последующим разоблачением. В рассказе «В чистом поле, за проселком...» писатель использует фольклорный сюжет о возвращении покойника к своей оставленной работе [7]. Для этого Е. Носов в завязке рассказа подробно говорит о времени действия: именно в канун больших праздников возможно проникновение душ умерших в мир живых: «Кому это пристичило ночью, да еще под праздник?» [13, с. 11]. Однако здесь автор переосмысляет традиционные представления о времени: события рассказа происходят накануне не народного, а советского праздника (7 ноября).

Персонажи носовской прозы всегда трактуют происходящее в рамках традиционной картины мира. Действительно, кузнец в народной картине мира – это всегда человек, связанный с иным миром наравне с колдуном, мельником и пастухом [18, т 3, с. 22]. И до сих пор деревенские вспоминают кузнеца Захара как человека необыкновенного, талантливого. Кузнец связан с кузницей даже и после смерти и в быличках продолжает возвращаться к своей работе, будучи покойным: «Вот я и говорю: восстал Захар с погоста за незаконченным делом» [13, с. 11], «И уже рисовалось ему, как в закопченном нутре брошенной кузни молчаливо и сосредоточенно стучит молотком Захар и на его лбу, перехваченном тесемкой, красным взблеском играет отсвет горнила...» [13, с. 12]. Кульминаций рассказа является момент переосмысления ситуации: покойный кузнец оказывается подростком Аполосшкой, который решил с братом сделать паровоз. Несовпадение ожиданий героев и реальных событий порождают комический эффект.

Такое же переосмысление сюжета фольклорной былички присутствует и в рассказе «Карманный фона-

рик». В данном случае автор изменяет точку зрения повествования: традиционный сюжет о блуде, напавшем на загулявшего и поздно возвращающегося человека [18, т.1., с. 198], представляется читателю не с точки зрения «пострадавшего», а с точки зрения стороннего наблюдателя. Повествователь уже традиционно описывает мрачную атмосферу места действия: крошечная осенняя ночь и на самого трезвоумяслящего человека навевает тревогу. Все предвещает сюжет о встрече повествователя с мифологическим персонажем: «Опять же – что за человек? Какой бес в нем сидит?» [15, с. 247]. Однако читательские ожидания оказываются обманутыми: появившийся перед повествователем пьяница оказывается, по его собственному мнению, внутри сюжета о блуде: «Ничего не узнаю – жаловался он потерянно. – Как не своя земля... Всю жизнь проходил... А теперь не узнаю... Ни одной верной приметы... Кабы зыркнуло где – месяц, звезда какая... Али собака брехнула, дала б знать... А то нигде ничего...» [15, 251]. Особый драматизм придает речевая манера героя – назывные предложения, оборванная интонация, короткие неоконченные фразы.

Оставим в стороне интертекстуальные связи этого рассказа со стихотворением А.С. Пушкина «Бесы», социально-историческим контекстом произведения и обратимся к его фольклорной основе. В фольклорной быличке заблудившийся получает помощь или находит дорогу после молитвы или подношения лешему [18, т.1., с. 198]. Комизм ситуации усиливается тем, что повествователь появляется перед заблудившемся героем сразу после молитвенных возгласов, обращения к Всевышнему. Пьяный Иван принимает повествователя за нечистую силу и из последних сил обороняется от нее, не поддается поначалу на уговоры взять фонарик. В рассказе «Карманный фонарик» автор практически повторяет канон фольклорной былички в плане сюжета и композиции, но позволяет читателю посмотреть на ситуацию со стороны.

Выводы

Е. Носов использует элементы сюжета и композиции сказочной прозы и мифологических рассказов для того, чтобы передать специфику мировоззрения своих персонажей в рамках традиционной картины мира. Трансляторами традиционного знания о мире и главными героями в повестях и рассказах Е. Носова, основанных на сюжетах сказочной прозы, являются бабушки и дедушки, адресатами – дети. Писатель начинает повествование с обозначения пограничных для традиционной культуры пространства и времени. В произведениях Е. Носова фольклорная быличка может быть и сюжетообразующим элементом, в частности фольклорный сюжет о блуде. Традиционный сюжет автор всегда переосмысляет и лишает веры в мистическую природу событий, кульминацией становится момент, когда мистические события получают реалистичное объяснение. Фольклорный сюжет автор использует для того, чтобы передать идею утраты культурного и исторического опыта деревенских жителей.

Примечания

1. Носов Е.Н. Собрание сочинений: В 5 т. /Сост. Е.Д. Спасская. М.: Русский путь, 2005.

Библиографический список

1. *Биличенко В.* Уходили на войну усвятые: [о повести Е.И. Носова «Усвятские шлемоносцы»] // Север. 1978. № 7. С. 119–122.
2. *Большакова Н.В.* Мифическое мышление: архаика и современность: автореферат дисс. ... канд. филос. наук. М., 1998. 210 с.
3. *Дудина Л.* Эпическое, историческое, героическое // Книга о Мастере. Курск, 1998. С. 507–521.
4. *Зиновьев В.П.* Указатель сюжетов-мотивов быличек и бывальщин // <https://ruthenia.ru/folklore/zinoviev2.htm#4>
5. *Климас И.С.* ...Был современным Бояном (фольклорные элементы в «Усвятских шлемоносцах» Е.И. Носова) // Курское слово. Выпуск первый. Курск, 2004. С. 41–54.
6. *Королева С.Ю.* Художественный мифологизм в прозе о деревне 1970–90-х гг.: дисс. ... канд. филол. наук. Пермь, 2006.
7. *Криничная Н.А.* Русская мифология: Мир образов и фольклора. М., 2004.
8. *Кургузова Н.В.* Тимофеева Ю.В. Особенности использования е. Носовым фольклорных текстов лирических жанров // Язык. Культура. Этнос. Чтения памяти Э.Ф. и Ф.Г. Чиспьяковых / сборник научных статей. / Науч. ред. В.М. Телякова, отв. ред. И.А. Пушкарева. Новокузнецк, 2021. С. 254–263.
9. *Кургузова Н.В.* Тимофеева Ю.В. Фольклорная картина мира в повести Е. Носова «Усвятские шлемоносцы» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3 (76). С. 334–335.
10. *Кургузова Н.В., Лазарева А.С.* Художественный мир природы в сборнике Е. Носова «На рыбачьей тропе» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. №2 (83). С. 126–130. 2019.
11. *Моргунова М.Ю.* Художественное воплощение народно-поэтического миропонимания в творчестве Е.И. Носова: диссертация ... кандидата филологических наук : 10.01.01]. Курск, 2013.
12. *Носов Е.Н.* Собрание сочинений: В 5 т. Т.1: На рыбачьей тропе: Рассказы о природе. Снега над Россией: Из ранней прозы. Смотри и радуйся...: Миниатюры. В ожидании праздника: Стихотворения. Гармония стиля: очерки, выступления, интервью/Сост. Е.Д. Спасская. М.: Русский путь, 2005.
13. *Носов Е.И.* Собрание сочинений: В 5 т. Т.2: В чистом поле...: Рассказы и повесть. Повесть о детстве/Сост. Е.Д. Спасская. М.: Русский путь, 2005.
14. *Носов Е.И.* Собрание сочинений: В 5 т. Т.4: Травой не порастет...: Повесть, рассказы. Защищая жизнь...: Статьи, очерки, интервью о войне/Сост. Е.Д. Спасская. М.: Русский путь, 2005.
15. *Носов Е.И.* Собрание сочинений: В 5 т. Т.3: Вечерние стога: Рассказы, повесть... И остаются берега...: Повести, рассказы, эссе. Во всей правде- матушке... :Статьи, очерки, интервью / Сост. Е.Д. Спасская. М.: Русский путь, 2005.
16. *Помазнева В.* Касьян - и пахарь и солдат // Лит. газ. М., 1977. 6 апр. С. 3.
17. *Померанцева Э.В.* Мифологические персонажи в русском фольклоре. М., 1975.
18. *Славянские древности: Этнолингвистический словарь.* В 5 т. Под ред. Н.И. Толстого: Т 1. М., 1995. Т.2. М., 1999, Т.3. М., 2004.
19. *Сударикова Н.В.* Проза Е.И. Носова о Великой Отечественной войне Дисс. канд. филол. наук. Орел, 2006.
20. *Хасанова Г.* Военная проза конца 1950-х – середины 1980-х гг. в контексте литературных традиций. Автореф. на соиск. уч. степ. к.ф.н. по спец. 10.0.01. – русская литература. Брянск, 2009.
21. *Хрящев Н.П.* О фольклоризме повести Е. Носова «Усвятские шлемоносцы» // Фольклор народов РСФСР. Уфа, 1981. С. 135–142.
22. *Чалмаев В.А.* Сквозь огонь скорбей: «негромкий» эпос Евгения Носова // Литература в школе. 1995. № 3. С. 35–41.
23. *Штокман И.* Шеломами повиты...: [о повести Е.И. Носова «Усвятские шлемоносцы»] // Дружба народов. 1977. № 11. С. 268–270.
24. *Шумакова И.В.* Отражение особенностей регионального существования человека и этноса в художественных текстах Е.И. Носова. // В сборнике: Язык и культура региона как составляющие образовательного пространства. Материалы II Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Т.Ф. Новикова. 2017. С. 220–223.
25. *Щекотов П.* Сказание об Усвятях: [о повести Е.И. Носова «Усвятские шлемоносцы»] / П. Щекотов // Волга. 1978. № 3. С. 176–178.

References

1. *Bilichenko V.* The saints went to war: [about the story by E.I. Nosov “Usvyat Helmet Bearers”] // North. 1978. No. 7. Pp. 119–122.
2. *Bolshakova N.V.* Mythical thinking: archaic and modern: abstract of dissertation. ...cand. Philosopher Sci. M., 1998. 210 p.
3. *Dudina L.* Epic, historical, heroic // Book about the Master. Kursk, 1998. Pp. 507–521.
4. *Zinoviev V.P.* Index of plot-motives of byliches and byvalschnas // <https://ruthenia.ru/folklore/zinoviev2.htm#4>
5. *Klimas I.S.* ...He was a modern Boyan (folklore elements in “Usvyatsky Helmet Bearers” by E.I. Nosov) // Kursk Word. First issue. Kursk, 2004. Pp. 41–54.
6. *Koroleva S.Yu.* Artistic mythologism in prose about the village of the 1970-90s: dissertation. ...cand. Philol. Sci. Perm, 2006.
7. *Crinichnaya N.A.* Russian mythology: The world of images and folklore. M., 2004.
8. *Kurguzova N.V.* Timofeeva Yu.V. Features of E. Nosov’s use of folklore texts of lyrical genres // Language. Culture. Ethnos. Readings in memory of E.F. and F.G. Chispiyakovs / collection of scientific articles. / Scientific ed. V.M. Telyakov, rep. ed. I.A. Pushkareva. Novokuznetsk, 2021. Pp. 254–263.
9. *Kurguzova N.V.* Timofeeva Yu.V. Folklore picture of the world in E. Nosov’s story “Usvyat Helmet Bearers” // Scientific notes of the Oryol State University. Series: Humanities and social sciences. 2017. No. 3 (76). Pp. 334–335.
10. *Kurguzova N.V., Lazareva A.S.* The artistic world of nature in E. Nosov’s collection “On the Fishing Path” // Scientific notes of the Oryol State University. Series: Humanities and social sciences. No. 2 (83). Pp. 126–130. 2019.
11. *Morgunova M.Yu.* Artistic embodiment of folk-poetic worldview in the works of E.I. Nosova: dissertation ... candidate of philological sciences: 10.01.01]. Kursk, 2013.
12. *Nosov E.H.* Collected works: In 5 volumes. T.1: On the fishing path: Stories about nature. Snow over Russia: From early prose. Look and rejoice...: Miniatures. Waiting for the holiday: Poems. Harmony of style: essays, speeches, interviews/Compiled. E.D. Spasskaya. M.: Russian way, 2005.

13. *Nosov E.I.* Collected works: In 5 volumes. T.2: In an open field...: Stories and tales. A Tale of Childhood / Comp. E.D. Spasskaya. M.: Russian way, 2005.
 14. *Nosov E.I.* Collected works: In 5 volumes. Volume 4: Grass will not grow...: Tale, stories. Defending life...: Articles, essays, interviews about the war / Comp. E.D. Spasskaya. M.: Russian way, 2005.
 15. *Nosov E.I.* Collected works: In 5 volumes. T.Z: Evening haystacks: Stories, tales... And the shores remain...: Stories, stories, essays. In all truth, mother...: Articles, essays, interviews / Comp. E.D. Spasskaya. M.: Russian way, 2005.
 16. *Pomazneva V.* Kasyan – both a plowman and a soldier // Lit. gas. M., 1977. April 6. S. 3.
 17. *Pomerantseva E.V.* Mythological characters in Russian folklore. M., 1975.
 18. Slavic antiquities: Ethnolinguistic dictionary. In 5 vols. Ed. N.I. Tolstoy: T 1. M., 1995. T.2. M., 1999, T.3. M., 2004.
 19. *Sudarikova N.V.* *Prose E.I. Nosov on the Great Patriotic War* Diss. Ph.D. Philol. Sci. Orel, 2006.
 20. *Khasanova G.* Military prose of the late 1950s – mid-1980s. in the context of literary traditions. Author's abstract. for the job application uch. step. Ph.D. according to special 10.0.01. Russian literature. Bryansk, 2009.
 21. *Khryashcheva N.P.* On the folklorism of E. Nosov's story "Usvyat Helmet Bearers" / N. P. Khryashcheva // Folklore of the peoples of the RSFSR. Ufa, 1981. Pp. 135–142.
 22. *Chalmaev V.A.* Through the fire of sorrows: the "quiet" epic of Evgeny Nosov / V.A. Chalmaev // Literature at school. 1995. No. 3. Pp. 35–41.
 23. *Shtokman I.* Shelomami's midwives...: [about the story by E.I. Nosov "Usvyat Helmet Bearers"] // Friendship of Peoples. 1977. No. 11. Pp. 268–270.
 24. *Shumakova I.V.* Reflection of the peculiarities of the regional existence of man and ethnic group in the literary texts of E.I. Nosova. // In the collection: Language and culture of the region as components of the educational space. Materials of the II International Scientific and Practical Conference. Executive editor T.F. Novikova. 2017. Pp. 220–223.
 25. *Shchekotov P.* The Legend of Usvyaty: [about the story by E.I. Nosov "Usvyat Helmet Bearers"] / P. Shchekotov // Volga. 1978. No. 3. Pp. 176–178.
-

МАЛЫШЕВА АНАСТАСИЯ ИВАНОВНА

преподаватель кафедры филологии, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, Россия
E-mail: qwaszxm212@gmail.com

MALYSHEVA ANASTASIA IVANOVNA

Lecturer of the Philology Department, Moscow University for Industry and Finance «Synergy», Moscow, Russia
E-mail: qwaszxm212@gmail.com

«ПОЭМА КОНЦА» И «ПОЭМА ГОРЫ» М.И. ЦВЕТАЕВОЙ КАК ПОЭТИЧЕСКИЙ ДИПТИХ

“THE POEM OF THE END” AND “THE POEM OF THE MOUNTAIN” BY MARINA TSVETAeva AS A POETIC DIPTYCH

В настоящей статье проводится сопоставление произведений М.И. Цветаевой «Поэма конца» и «Поэма горы». В основе исследовательского интереса лежит изучение и построение связей данных работ, представление художественной системы, в которую они выстраиваются. Особое внимание уделяется ключевым для русской культуры образам: евангельским и библейским. Дается краткий обзор литературы, посвященной исследованию анализируемых произведений.

Ключевые слова: М.И. Цветаева, «Поэма конца», «Поэма горы», модернизм, мифология, библейские мотивы.

The article gives a comparative summary of Marina Tsvetaeva's works «The Poem of the End» and «The Poem of the Mountain». The research deals with the study and construction of connection between the two poems, and the description of the artistic system they become key elements in. The article also focuses on the key images for Russian culture: both gospel and biblical. It gives a brief review of the previous researches devoted to the poems.

Keywords: Marina Tsvetaeva, “Poem of the End”, “Poem of the Mountain”, modernism, mythology, biblical motives.

Введение

Данное исследование посвящено сравнительному анализу мотивов и образов в произведениях М.И. Цветаевой «Поэма горы» и «Поэма конца». В отечественном литературоведении удельный вес исследований творчества М.И. Цветаевой крайне велик, однако зачастую анализу подвергаются отдельные произведения или циклы, определенные самой поэтессой. *Актуальность и новизна настоящего исследования* заключаются, таким образом, в том, что анализу подвергаются не столько сами тексты произведений, сколько связи между ними. *Цель работы* – доказать гипотезу о генетическом родстве двух «поэм» и продемонстрировать, в каких мотивах данная близость проявляется. В основе исследования лежит мифо-поэтический метод, используемый для извлечения ключевых культурных образов из данных текстов и определения их природы. Для сравнения двух текстов был привлечен сравнительно-сопоставительный метод.

Изложение основного материала

Получив летом 1921 г. известие о том, что ее муж С. Эфрон после разгрома белой армии оказался в эмиграции, М.И. Цветаева переезжает сначала в Берлин, а затем в Прагу. Так начинается так называемый «чешский» период ее творчества, продлившийся более трех лет. В эти годы Цветаева меняет формат произведений: они становятся крупнее и пространнее [1]. Претерпевает изменения, хотя и не такие масштабные, круг тем в ее лирике: ключевые темы – любви, творчества и России – остаются, однако меняется тональность их звучания. За время жизни в Праге литературное наследие Цветаевой пополняется такими произведения-

ми, как «Поэт», «Попытка ревности», «Молвь», однако главенствующее положение в корпусе чешских текстов занимают поэмы – «Поэма горы» и «Поэма конца».

Этими текстами традиционно маркируют границу между «ранней» и «поздней» поэзией Цветаевой [3, с. 112]. Стих «Поэмы горы» еще достаточно легок и сдержан [6, с. 85], однако очевидна тенденция к разрывам и надломам, развивающаяся и в «Поэме конца»: синтаксические структуры все чаще расходятся с ритмическими, активные глаголы замещает тире, что сообщает тексту еще большую резкость и динамичность. Цветаева превращает свою строку в формулу, внедряет в текст курсивы, подчеркивающие смысловые акценты, и знаки ударения, расставляющие акценты ритмические. Внимание поэтессы с фразы и слова переключается на слог и звук. «Поэма горы», к примеру, полностью построена на аллитерации на [г] и [р]. Ф. Степун называл эту цветаевскую звукопись «фонологической каменоломней» [2]:

Та гора была, как грудь
Рекрута, снарядом сваленного.
Та гора хотела губ
Девственных, обряда свадебного

В содержательном плане эти тексты представляют собой символическую черту, которую под своим романом с Константином Родзевичем в январе 1924 г. подводит Цветаева. В письме А. Бахраху она писала, что рассталась с Родзевичем, любя и будучи любимой, в полный разгар любви, разбив его и свою жизнь [7, с. 124]. Этим и объясняется невероятная пронзительность, откровенность и надрывность поэм. «Поэму горы» Цветаева пишет быстро, на одном дыхании и, закончив послесловие к ней, берется за создание «Поэмы

конца», работа над которой затягивается и занимает пять месяцев, в течение которых поэтесса не написала ни одного стихотворения.

Одних этих сведений достаточно для того, чтобы утверждать тесную связь между текстами, объединить их в поэтический диптих и настаивать на подобной интерпретации. Однако при ближайшем рассмотрении обнаруживается, что связь между текстами носит не только генетический характер. Она пронизывает их на всех уровнях: семантическом, ритмическом, формальном.

Исследованию семантики «Поэмы конца» посвящена работа О.Г. Ревзиной «Из наблюдений над семантической структурой «Поэмы конца» М. Цветаевой». В ней, помимо прочего, вскрывается огромный пласт подтекстов, моделирующих славянскую языческую картину мира. Интересно здесь наблюдение о том, что переход через мост, с которым связано большинство эпизодов «Поэмы конца», в славянской мифологии был символом перехода из мира живых в мир мертвых, где вода мыслится именно миром загробным. Сходный мотив прослеживается и в «Поэме горы», куда он вводится посредством языковой игры: «Уж неemento, а просто – море!». В действительности, в языческой картине мира море четко ассоциировалось с дорогой в мир мертвых [5, с. 63]. Таким образом, обнаруживается концептуальное сходство поэм.

Славянскими подтекстами глубинная семантика поэм не исчерпывается. Весь корпус цветаевских текстов демонстрирует ее способность свободно комбинировать элементы мифологий самых разных культур. Однако в рассматриваемых поэмах это умение достигает своего апофеоза: различные мифологические мотивы накладываются друг на друга. Оба произведения содержат обширную отсылочную базу. Здесь встречаются библейские (рай, Ева, Соломон) и евангельские мотивы (двенадцать апостолов, заповеди Синая, Вечный Жид), библейские речения (коемужды/ Сбудется – по слезам его), аллюзии на духовные стихи (кому повем/ Печаль мою). Христианские темы тесно сплетаются с образами из античной мифологии и истории (Персефона, Венерины куклы, Лета, Цезарь). Центральным подтекстом обеих поэм, пронизывающим оба текста и сообщающим им единство, является Библия. Цветаева проецирует библейскую историю на отношения своих героев, то возводя их на невероятную высоту, то практически приближаясь к практике «черной мессы».

Определение положения Библии как центрального для обоих текстов дает объяснение принципу диптиха. Так, «Поэма горы», основа сюжета которой – первородный грех и изгнание из рая, есть проекция Ветхого завета; «Поэма конца», обнажающая историю купительной жертвы на Голгофе (реальный прототип Голгофы – невысокий холм Петршин), – Нового.

В «Поэме горы» также представлена и добиблейская модель Вселенной, центром которой является мировая гора («Та гора была – миры!»). Будучи основой всего сущего, она стягивает к себе диаметрально противоположности. Здесь вводятся такие важнейшие для моделирования космоса бинарные оппозиции, как суша – влага, внешнее – внутреннее, активное – пассивное, мужское – женское, жизнь – смерть. На горе происходит священный брак-инцест (сквозной для обеих

поэм мотив братства, родства). Тезис этот подтверждается и тем, что действие поэмы не локализовано ни во времени, ни в пространстве – в образе горы, как в истоке всего сущего, сходится все:

Та гора была – миры!
Бог за мир взывает дорого!
Горе началось с горы.
Та гора была над городом.
<...>
Та гора была – миры!
Боги мстят своим подобиям!
.....
Горе началось с горы.
Та гора на мне – надгробием.

Образ мировой горы – след глубокой архаики, переросший в библейской мифологии в образ рая. Переход гора-рай в поэме очень резок: развертыванию мотива мировой горы посвящен первый эпизод произведения, во втором образ ясно отождествляется с раем. Здесь это не сад, защищенный от внешних темных сил, а открытая местность, доступная силам хаоса. (Просто голый казарменный/ холм. – Равняйся! Стреляй!/ О далеко не азбучный/ Рай – сквознякам сквозняк!) Несмотря на обилие замещений, сгенерировавших довольно сильное расхождение с библейским образом, рай Цветаевой сохраняет ключевую черту: это место, где происходит грехопадение. В описании изгнания героев из рая сохраняется звучавшая ранее двойственность регистров: мощное мифологическое начало здесь соседствует с пародией, уходящей в натурализм.

В динамике развития образа горы есть еще одна важная деталь. Во втором эпизоде он моделируется через отрицание: «не Парнас, не Синай», однако по мере развития лирического сюжета масштаб и свойства горы позволяют отождествить ее с Синаем. Это пространство, где возможен контакт земного человека с высшим миром. Обвинения, которые лирическая героиня предъявляет «лавочникам», поклоняющимся золотому тельцу и пятнающим своим кошунственным невежеством сакральное, переходящие в угрозы предостережения мужам и женам, которые будут покушаться на ее гору («Да не будет вам счастья дольного./ Муравьи, на моей горе!»), сопоставимы с текстом Книги Исхода, где всякому, кто прикоснется к горе, пророчится смерть.

Разрастаясь в лирическом пространстве, гора обретает черты Бога, а поэт становится Моисеем. Однако и здесь ярко проявляет себя упомянутое выше отрицание библейского текста. В этом случае ее перекрывают романтические идеи: поэты – люди особые, избранные, их трагические чувства не способны уместиться в какой-либо предел, а значит, сама идея заповедей для них невозможна. Единственная заповедь для поэтов – нарушение заповеди, за которое они расплачиваются страданием и смертью. Нарушение запрета – то, что приближает к Богу, а потому они не просто страдают и умирают, а осознанно идут на это, считая, что таким образом исполняют свой романтический долг. Поддавшись страсти, поэты отрекаются от себя, отказываются от продолжения рода. Реализацию наставления «плодитесь и размножайтесь» они мыслят делом мужей и жен, а не членов священного (заклученного на горе) брака.

Презрение к законопослушному, искусственно праведному миру Европы, звучащее на протяжении всей

поэмы, переключается с мотивом проклятий, которые воздают блудному Вавилону пророки из Писания. Стоит отметить, что от второго до десятого эпизода композиция поэмы в сжатом виде аккумулирует композицию Ветхого Завета – от Книги Бытия к повествованию о пророках.

В отличие от «Поэмы горы», «Поэма конца» разрабатывает модель Страстей Христовых. Действия из Эдема и с Синая переносятся на Голгофу. Активно используемое в тексте поэмы сопоставление любви и крестной муки не является результатом новаторства Цветаевой, однако развертывание его осуществляется так, что из перешедшего даже в быт клише оно превращается в нечто балансирующее на грани кошунственного.

Нельзя не отметить своеобразную смену ролей, несвойственную данной модели. Роль Христа, обычно отводимая героине, переходит герою.

Тезис о том, что «Поэма конца» ориентирована на Новый Завет, подтверждается ее композицией. Описание событий здесь перемежается описаниями и размышлениями, способствующими распространению сюжета. Кроме того, в данном тексте в сравнении с «Поэмой горы» очевидна большая линейность и единообразность событий. Здесь находит отражение пестрота жанров в Ветхом Завете и их единство в Новом.

В поэме нетрудно обнаружить обилие евангельских реминисценций. Обратимся к наиболее ярким из них.

Последний вечер, который герои проводят вместе – проекция Тайной Вечери, сохраняющая все ключевые ее атрибуты: «любовь – это плоть и кровь», мотив лжи и предательства, указание «время – шесть», сквозная тема одиннадцатого и двенадцатого эпизодов – загородная местность (Голгофа находилась за пределами Иерусалима), «смех как гроховый бубен», отсылающий к осмеянию Христа. Поцелуй, которым герой встречает возлюбленную, соотносим с поцелуем Иуды. Здесь явно прочитывается мотив распятия: «Смерть с левой, с правой стороны – Ты. Правый бок как мертвый» – с отсылкой на двух разбойников, распятых, согласно тексту Евангелия вместе с Христом. Тот, которого иконографическая традиция помещает справа от Христа, вонзил копье ему в грудь.

Вопрос о крестных муках закономерно порождает вопрос об этапах и их количестве. Изначально поэма задумывалась семичастной, затем – включающей в себя двенадцать эпизодов. Оба эти числа имеют явный метафизический смысл, однако в окончательном варианте поэмы выделяется четырнадцать эпизодов, что, на первый взгляд, лишено сакрального смысла. В действительности, именно четырнадцать этапов крестного пути (Via Crucis) выделяет католичество. В то же время попытки четко соотнести остановки этого пути с частями поэмы едва ли будут успешными, поскольку, как не раз было замечено выше, Цветаева бежит от строгого следования заданной модели. Здесь речь идет об активном, творческом преобразовании материала, а не точном его воспроизведении в новом контексте.

Первая остановка Via Crucis – смертный приговор Христа. Схожий приговор уготован и лирической героине («Смерть не ждет»). «Час шестой» в данном случае может быть интерпретирован как время, когда Иисус был предан Пилатом на распятие. Ключевая деталь, сопровождающая распятие, – крест – в поэме Цветаевой

приобретает вид столба, который затем трансформируется в губы героя.

На второй остановке Христос берет свой крест и подвергается побоям и поношениям со стороны толпы. В поэме эта тема проявляется гораздо менее рельефно, чем тема смертного приговора в первом эпизоде, однако некоторые параллели увидеть можно. Прежде всего, стоит отметить, что во втором эпизоде героиня осмысливает свою муку как неизбежную, то есть метафорически берет свой крест. Важны здесь и слова о доме: дом на горе находится в десяти шагах. Иисусу же на момент второй остановки оставалось десять этапов.

Третья, седьмая и девятая остановки – падения Иисуса под крестом. Здесь связь поэмы с ортодоксальным текстом очень тесна: мотив падения в соответствующих эпизодах не только становится центральным, но и приобретает динамику, развивается от эпизода к эпизоду.

Проникновение тем Via Crucis в четвертый, шестой и восьмой эпизоды «Поэмы конца» прослеживается слабо. Однако две параллели выделить можно. Во-первых, на четвертой остановке Христос в иерусалимской толпе находит Марию. Именно в четвертом эпизоде поэмы содержится пространное саркастическое описание «толпы», которой явно противопоставлена героиня. Во-вторых, на шестой остановке Иисус встречает святую Веронику, которая оттирает его лицо платком, на котором остается отпечаток Его лица. О платке и чертах лица упоминается и в соответствующем эпизоде поэмы. Здесь интересно и то, что описывается лицо героя, а не героини, то есть роль Христа переходит к нему. Это еще один случай перестановки.

Действия этапов с десятого по четырнадцатый переносятся на Голгофу. Здесь однозначное сопоставление текстов, по-видимому, не имеет смысла, поскольку мотив Голгофы показан не концентрированно, а как бы «вразброс». Важно здесь не четкое следование Via Crucis, а само присутствие и сгущение образа движения к распятию в соответствующих эпизодах. В десятом эпизоде важен для анализа диалог: « – Завтра с западу встанет солнце! – С Иеговой порвет Давид». Он отсылает к тексту Давидова псалма. В конце этого эпизода явно прочитывается мотив распятия: «Ладонь, наконец, и гвоздь!». В одиннадцатом эпизоде рана, нанесенная героине предательством возлюбленного, сопоставима с раной в боку распятого Иисуса, а разорванные швы – с разорванной занавеской в храме. В то же время мотив разрывания ткани может отсылать и к хитону Христа.

К финалу поэмы связь цветаевского текста с ортодоксальным снова обретает четкость и линейность. Плач героя над героиней, помещенный в центр тринадцатой части поэмы, явно отсылает к сцене оплакивания Христа после снятия его с креста. Здесь же дан намек на Воскресение («А завтра, когда проснись?»). В заключительном эпизоде через образы трех девок, насмеяющихся над героем, дается пародийная, почти кошунственная отсылка на сцену с тремя Мариями у гроба Христа.

Несмотря на очевидное сходство в тональности поэм, заканчиваются они абсолютно по-разному. Финал «Поэмы горы» – пророческие проклятия и мольба о мести, «Поэмы конца» – плач, прощение, катарсис. Все это лишь подтверждает тезис о том, что первая часть дипти-

ха наследует тематику и композицию Ветхого Завета, а вторая – Нового. Расширяется при такой интерпретации и семантика слова «конец» в финале второй поэмы. Это не только конец земной любви, традиционно отождествляемый со смертью героини, но и конец Священного Писания.

Выводы

Таким образом, «Поэма горы» и «Поэма конца» представляют собой не просто поэтический диптих, но диптих, представляющий собой проекцию само-

го фундаментального и важного диптиха в культурном коде христианина. Мысль об этом подтверждается всеми уровнями текста: семантическим, композиционным, интертекстуальным, фонетическим. Интересно здесь не только следование ортодоксальному тексту, но и свободное, доходящее до кощунства [1] обращение с ним. Библейский и евангельский текст может перемежаться славянскими и античными языческими параллелями или «переворачиваться», пародироваться, обыгрываться в неожиданном контексте.

Библиографический список

1. Венцова Т. «Поэма Горы» и «Поэма Конца» как Ветхий Завет и Новый Завет // Modern Russian literature and culture: vol. 32. Berkley, 1994.
2. Гаспаров М.Л. О русской поэзии: Анализы. Интерпретации. Характеристики. СПб. : Азбука, 2001. 136 с.
3. Кормилов С.И., Зайцев В.А., Скорospelова Е.Б. (ред.). История русской литературы XX века [Текст]: 20-90-е годы: основные имена: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки и специальности «Филология» – 2-е изд., испр. и доп. М. : Изд-во Московского ун-та, 2008. 570 с.
4. Мнухина Л.А. (ред.). Письма / Марина Цветаева – М. : Эллис Лак, 2013. 757 с.
5. Ревзина О.Г. Из наблюдений над семантической структурой «Поэмы Конца» М. Цветаевой // Труды по знаковым системам. IX. Тарту : ТГУ, 1977. С. 62–84.
6. Скрипова О.А. «Поэтика предельности» в «Поэме Конца» Марины Цветаевой // Филологический класс. 2005. №14. С. 82–87.
7. Цветаева М.И. Собрание стихотворений, поэм и драматических произведений в трех томах. Т. 2. Стихотворения и поэмы 1921-1929 / М.И. Цветаева. М. : ПТО «Центр», 1992. 622 с.

References

1. Venclova T. “The Poem of the Mountain” and “The Poem of the End” as the Old Testament and the New Testament // Modern Russian literature and culture: vol. 32. Berkley, 1994.
2. Gasparov M.L. About Russian poetry: Analyses. Interpretations. Specifications. – St. Petersburg : Azbuka, 2001. 136 p.
3. Kormilov S.I., Zaitsev V.A., Skorospelova E.B. (ed.). History of Russian literature of the XX century [Text]: 20-90-ies : main names : textbook for students of higher educational institutions studying in the field of training and specialty “Philology” – 2nd ed., ispr. and add. M. : Publishing House of the Moscow University, 2008. 570 c.
4. Mnukhina L.A. (ed.). Letters / Marina Tsvetaeva. M. : Ellis Luck, 2013. 757 p.
5. Revzina O.G. From observations on the semantic structure of the “Poem of the End” by M. Tsvetaeva // Works on sign systems. IX. Tartu: TSU, 1977. Pp. 62–84.
6. Skripova O.A. “Poetics of the limit” in the “Poem of the End” by Marina Tsvetaeva // Philological class. 2005. No.14. Pp. 82–87.
7. Tsvetaeva M.I. Collection of poems, poems and dramatic works in three volumes. – Vol. 2. Poems and poems 1921–1929 / M.I. Tsvetaeva. M. : PTO “Center”, 1992. 622 p.

МАЛЫШЕВА АНАСТАСИЯ ИВАНОВНА

преподаватель кафедры филологии, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, Россия
E-mail: qwaszxm212@gmail.com

MALYSHEVA ANASTASIA IVANOVNA

Lecturer of the Philology Department, Moscow University for Industry and Finance «Synergy», Moscow, Russia
E-mail: qwaszxm212@gmail.com

СЛОЖНОСТИ АНАЛИЗА СТИХОТВОРЕНИЯ В ПРОЗЕ «СИМФОНИЯ “ЛЮБЬ”» В. ХЛЕБНИКОВА

DIFFICULTIES IN ANALYZING THE PROSE POEM “SYMPHONY “LOVE”” BY V. KHLEBNIKOV

Статья посвящена анализу механизмов словообразования, к использованию которых прибегает В. Хлебников в «Симфонии “Любь”», и интерпретации семантического и морфологического статуса полученных в ходе словотворчества лексем. Исследуется вопрос о грамматической неоднозначности некоторых словоформ, разнообразие путей снятия которой ведет к появлению различных трактовок текста произведения. Выделяются типичные для текстов В. Хлебникова зоны неоднозначности, прояснение которых предлагается осуществлять при помощи широкого круга лингвистических инструментов.

Ключевые слова: Хлебников, модернизм, неузальные слова, словотворчество, словообразование, лексикализация морфем, омонимия.

The article analyzes the mechanisms of word formation, used by V. Khlebnikov in his “Symphony Lub’”, as well as the interpretation of semantic and morphological meaning of the lexemes, created in the poem. The author examines the problem of the grammatical diversity of some word forms, arguing that the diversity leads to multiple interpretations of the text. The article singles out areas of ambiguity typical of V. Khlebnikov’s texts. A wide range of linguistic tools is used to carry out the clarification of such areas.

Keywords: Khlebnikov, modernism, non-usual words, word creation, word formation, lexicalization of morphemes, homonymy.

Введение

В отечественной филологии творчество Велимира Хлебникова чаще всего рассматривается с позиции литературоведения, в данном же исследовании к изучению поэтических методов применяется лингвистический подход, что обуславливает его актуальность. Новизна же исследования заключается в его методе: в работе широко применяются инструменты корпусной лингвистики. Цель исследования – установление состава неузальных слов и их словообразовательных моделей на примере слов с корнем –ЛЮБ–.

Изложение основного материала

Один из крупнейших поэтов XX века Велимир Хлебников, также известный как «Лобачевский слова» [1, с. 558], входит в число основоположников русского модернизма. Он известен не только экспериментами в области реформации поэтического языка и развитием «зауми», но и активным словотворчеством, которое «оказало значительное влияние на формирование футуристического неолексикона» [2, с. 23]. Несмотря на неугасающий интерес исследователей к словотворчеству поэта-новатора, «творчество его мы знаем далеко не полно» [3]: уникальная словотворческая система Хлебникова в полном объеме не изучена.

По мнению Н.Л. Степанова, отмечавшего у творчества поэта широкий диапазон и потенциал, которые до сих пор заставляют учёных размышлять над текстами

футуриста, Хлебников изначально выходил за рамки течения и даже создал специальный термин «будетляне». Тем не менее главный лозунг футуризма – новаторство формы – был важнейшим аспектом работы Хлебникова, поэтому бесповоротно вычеркнуть его из числа футуристов было бы неправомерно. Кроме того, сотоварищи поэта выделяли его как основоположника их течения. Это объясняется тем, что Хлебников показал образец работы над словом, пример *самовитого слова*.

Ученые по-разному относятся к тому, как Хлебников подходит к слову. Например, Н.Л. Степанов выделяет три основные тенденции:

1. Обращение к корню слова и суффиксальное и префиксальное словообразование;
2. Звукопись;
3. «“звездный” или “мировой” язык (“азбука ума”) – попытка создания иероглифического языка понятий» [4, 128].

Р.В. Дуганов, в свою очередь, находит истоки словотворческой свободы в способности поэтического слова Хлебникова порождать предмет, а не называть его. Именно поэтому, по его мнению, основной интерес поэт проявляет не к слову, которое «есть, было или даже будет», а к слову, которое «может быть» [3].

Базу исследований творчества поэта дополняет работа М. Эпштейна «Анализ и синтез в словотворчестве: опыты логопоэзии». Ученый считает, что В. Хлебников, работая над реализацией принципа *самовитого слова*, заложил основы такого минималисти-

ческого жанра, как *логопэзия* (от греч. *logos* – «слово», и *poiesis* – «творчество») – кратчайшего поэтического жанра; поэзии отдельного слова.

Проиллюстрируем обозначенный тезис примерами. В русском языке существуют свободные корневые морфемы, которые могут использоваться как самостоятельные лексемы («дом», «стук», «синь», «дай») и подобные). Наряду с этим имеется значительное количество связанных корней, которые «скрываются» в глубине слов (например, корень -вет- в словах ответ, совет, привет и т.д.). *Лексикализация* связанных корневых морфем, то есть их превращение «в отдельное знаменательное слово или в другую эквивалентную ему словарную единицу (фразеологизм)» [6, 258], является одним из основных приёмов *логопэзии*, к которому прибегает В. Хлебников.

Отметим, однако, что лексикализация корневой морфемы – не конечная цель словотворчества поэта, а его аналитическая фаза, которая, в свою очередь, открывает путь фазе синтетической. На этом этапе от лексикализованного корня при помощи различных формальных операций образуются производные слова нового поколения.

Особое внимание в статье Эпштейна уделено такому понятию, как *неопределённая форма слова*. Она охватывает радикалы, которые «могут выполнять по крайней мере две (или больше) разных грамматических функции, задаваемых контекстом предложения» [5].

Такие слова, которые могут играть разные синтаксические роли за счёт омонимичности, являются основным препятствием для анализа текста В. Хлебникова.

Различают лексическую, морфологическую, лексико-морфологическую и синтаксическую омонимии. Для исследуемого нами текста характерна лексико-морфологическая омонимия, при которой совпадают словоформы двух разных лексем. Например, словоформа *любок* является родительным падежом существительного женского рода *любка* в контексте «я <...> любяга невлюбляемых *любок*» и именительным падежом существительного мужского рода в контексте «я, любчик любвей, любимый, *любок*...».

Однако, анализируя «Симфонию», мы столкнулись с зонами неразличения, в которых мы не имеем возможности снять неоднозначность, поскольку контекст не обладает необходимыми данными. Так, в контексте «и нелюби безлюбням любить *призлюблюваю*» последняя словоформа может быть глаголом и в повелительном, и в изъявительном наклонениях.

Из-за обширных зон неразличения форм для синтаксиса Хлебникова характерна потеря информации о субъекте-объекте в предложении и о главном-зависимом компонентах в словосочетании. Приведем некоторые из них:

1. Ситуация, при которой словоформа может выступать в роли как объекта, так и субъекта:

Людо, любеник любчей в любях любцы, любенней, люблец любци, влюбляка в любчонок, любёх и любёнок, любёнок любёнку, любак в люблицах любущих, любух в любочек, о любун, о любуй!

Обратимся к синтагме «влюбляка в любчонок, любёх и любёнок». Двойная синтаксическая роль словоформ *любёх* и *любёнок* обуславливается их отношением к словоформе *влюбляка*. С одной стороны, три взятые

лексемы могут являться однородными подлежащими, то есть выступать в качестве субъекта действия. С другой стороны, *влюбляка* может управлять падежом существительных *любёха* и *любёнка*, которые в таком случае становятся объектами: *влюбляка* (в кого?) в *любчонок*, (в кого?) *любёх* и (в кого?) *любёнок*.

2. Ситуация, при которой словоформа может выступать в роли как главного компонента, так и зависимого: *Любочеств любрак, любровник любнеющий с прилюбенельм любилом, любень любилень любящей, любязь олюби олюбков...*

Центральная словоформа в сегменте «любень любилень любящей» может как подчинять себе другую словоформу, так и подчиняться сама. В первом случае разбор синтагмы будет выглядеть так: *любень* (кого?) *любящей* (что?) *любилень* (вероятно, форма В.п. слова *любилень*). Во втором случае разбор представляется следующим образом: *любень* (чего?) *любилень* (кого?) *любящей*, где *любилень* – форма мн.ч. Р.п. слова *любильня*.

Рассмотренные примеры доказывают, что однозначно установить синтаксические связи в целом ряде случаев нельзя, однако можно предположить несколько вариантов. Этим обуславливается интерес на уровне семантики, так как смысл меняется в зависимости от того, что читатель выделяет как главное.

Приведем в качестве примера заглавную словоформу ЛЮБЬ. Она может быть понята следующими способами:

Вариант 1. Согласно Эпштейну, это самостоятельная языковая единица *любя* (сущ., ж.р., 3 скл.; ср. *ширь, высь* и пр.). Она является результатом *лексикализации* корня -люб- [5].

В этом случае слово *любя* образовано путем конверсии по продуктивной опорной модели. Ср.: *любить* → *любя* : *бежать* → *бег*.

Вариант 2. *Любя* может быть глаголом в форме императива 2 лица ед. ч. (ср. *голубь* от *голубить*);

Вариант 3. Словоформу можно интерпретировать и как начальную форму существительного мужского рода. В этом случае в качестве мотивирующего слова выбирается нечленимое непродуцируемое слово *голубь*. Субморфное его членение дает «приставку» го- и «корень» -любь-. Приставка отсекается, а над корнем производится фонологическая операция – превращение веляризованного [л] в палатализованный [л']. Таким образом получается словоформа *любя*. Подобная интерпретация кажется малообоснованной, но если учесть неутолимый интерес В. Хлебникова к орнитологическим исследованиям и явное наличие семантической связи «любовь <> голуби» в его текстах, то ее вероятность повышается. Ср. такое неузуальное слово, как *голубь*.

Выводы

Так, семантический потенциал слова *любя* оказывается очень «размытым». Это может быть: 1) действующее лицо, которое любит; 2) императив, побуждающий любить; 3) состояние первичной «любви», ничем не украшенное (поэтому словоформа не имеет аффиксов). От того, какой вариант «прочитывается» тем, кто разбирает текст, зависит дальнейший анализ мотивов и образов.

Библиографический список

1. *Тынянов Ю.Н.* Архаисты и новаторы. Л. : Прибой, 1929. 595 с.
2. *Никутьцева В.В.* Велимир Хлебников и Владимир Маяковский: параллели словотворчества // Русская речь. 2014. № 4, С. 23-27.
3. *Дуганов Р.В.* Велимир Хлебников. Природа творчества. М. : Советский писатель, 1990. 348 с. URL: <http://fege.narod.ru/librarium/duganov/1.htm>
4. *Степанов Н.Л.* Велимир Хлебников. Жизнь и творчество. М. : Советский писатель, 1975. 280 с.
5. *Эпштейн М.Н.* Анализ и синтез в словотворчестве: опыт логопоэзии // Поэтика исканий, или Поиск поэтики. М. : Институт русского языка, 2004, с. 100-123. URL: https://www.emory.edu/INTELNET/logopoeia_russian.html
6. *Лопатин В.В.* Языкознание. Большой Энциклопедический словарь. М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.

References

1. *Tynyanov Yu.N.* Archaists and innovators. L. : Priboy, 1929. 595 p.
 2. *Nikultseva V.V.* Velimir Khlebnikov and Vladimir Mayakovsky: parallels of word-making // Russian speech. 2014. No. 4, Pp. 23–27.
 3. *Duganov R.V.* Velimir Khlebnikov. The nature of creativity. Moscow : Soviet writer, 1990. 348 p. URL: <http://fege.narod.ru/librarium/duganov/1.htm>
 4. *Stepanov N.L.* Velimir Khlebnikov. Life and creativity. Moscow : Soviet writer, 1975. 280 p.
 5. *Epstein M.N.* Analysis and synthesis in word-making: experiments of logopoeia // Poetics of searches, or Poetics search. Moscow : Institute of Russian Language, 2004, pp. 100-123. URL: https://www.emory.edu/INTELNET/logopoeia_russian.html
 6. *Lopatin V.V.* Linguistics. Big Encyclopedic dictionary. Moscow : Big Russian Encyclopedia, 1998. 685 p.
-

МАРТЫНОВА ЕЛЕНА МИХАЙЛОВНА

доктор филологических наук, доцент, Академия ФСО
России, г. Орел, Россия
E-mail: lm1973@mail.ru

MARTYNOVA ELENA MIKHAILOVNA

Doctor of Philology, Associate Professor, Federal Guard
Service Academy of the Russian Federation, Orel, Russia
E-mail: lm1973@mail.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ МОРСКИХ СУДОВ В ТВОРЧЕСТВЕ К.Г. ПАУСТОВСКОГО

REPRESENTATION OF SEA VESSELS IN THE WORKS OF K.G. PAUSTOVSKY

Статья посвящена анализу языковой репрезентации морских судов в произведениях К.Г. Паустовского. Особое внимание уделяется их метафорическому изображению. Методом сплошной выборки отобраны и категоризированы маринемы, относящиеся в лексико-семантическому полю «Корабль».

Ключевые слова: маринистика, море, судно, корабль, маринема, антропоморфизм, зооморфизм.

The article addresses the issue of verbal representation of ships in the works of K.G. Paustovsky. Much attention is given to their metaphoric depiction. Using the method of continuous sampling the marinemes related to the lexical-semantic field «Ship» were selected and categorized.

Keywords: marine literature, sea, ship, marineme, anthropomorphism, zoomorphism.

Введение

Портовые города, морские суда, законы, традиции и байки – произведения К.Г. Паустовского насыщены морскими сюжетами и маринистической лексикой. Сам писатель много путешествовал, в том числе плывал по разным морям, не понаслышке зная о суровой жизни моряков. Морская тема привлекала его с детства. В «Повести о жизни» автор с улыбкой рассказывает о выдуманной им пароходной конторе, длинном списке пароходов «со звучными именами», о придуманных для них «удивительнейших рейсах» [6, с. 67]. Это увлечение заставило писателя изучить много книг и справочников по данному вопросу.

Маринистика как область художественной литературы существует длительное время. В конце XX – начале XXI вв. было проведено несколько знаковых исследований, в которых предпринималась попытка раскрыть ее сущность [см. 2; 10; 11]. Т.Г. Струкова и В.М. Тарасова связывают национальную маринистику с «ценностными устремлениями» [10, с. 36]; «моральными ценностями конкретного государства и народа» [11, с. 4]. В.М. Тарасова относит к маринистике «произведения о море, моряках и морской жизни» [11, с. 3]. Ее основной чертой она называет документальную достоверность, а главным героем – человека, у которого для выхода в море есть определенные причина и цель [11, с. 4]. Ю.В. Ковалев выделяет ключевую характеристику американского морского романа – «взгляд изнутри», с позиций моряка, с масштабным использованием профессиональной лексики и жаргона [2, с. 558]. Анализируя английский морской роман как жанр, Т.Г. Струкова устанавливает его константы и модификации, генетические предпосылки возникновения, определяет этапы эволюции, описывает его код.

Морской транспорт также неоднократно попадал в поле зрения ученых. Так, детально рассмотрению номинаций плавательных средств в английском и рус-

ском языках посвящено исследование О.Г. Козельской [3]; тщательный анализ семиотики корабля в современном английском романе осуществлен Н.Г. Владимировой и Е.В. Нагорной [1]. Изучая лингвокультурологические особенности морской лексики в английском языке, Е.Е. Шмелева утверждает, что концепт «Море» неразрывно связан с концептами «Человек», «Корабль», «Вода», «Земля/Остров» [12, с. 10]. Исследователь выделяет в концепте «Корабль» следующие составные части: Королевский флот; виды кораблей и их названия; известные кораблекрушения; состояние и процесс движения корабля; части корабля [12, с. 10]. Выявленные Е.Е. Шмелевой элементы с небольшим отличием коррелируют с основными лексико-семантическими группами, которые относит к субполю «море-судно» О.Е. Потапова. Это номинации объектов с семей «военно-морской флот»; видов судов; характеристики судов; наименования частей судна и состояния и процесса его движения [9, с. 17].

Ввиду своей многочисленности лексические единицы, имеющие в своем значении сему «морской», заслуживают, на наш взгляд, отдельного термина. Назовем их *маринемами*.

Актуальность предпринятого исследования обусловлена возросшим интересом к творчеству К.Г. Паустовского и недостаточной изученностью реализации морской темы в его произведениях. *Цель* настоящей статьи состоит в лингвистическом исследовании дескрипций плавательных средств, получивших метафорическое воплощение в сочинениях писателя. *Научная новизна* определяется системным анализом лексико-семантического поля «Корабль» в творениях К.Г. Паустовского. В процессе исследования применялись *методы* сплошной выборки, контекстуального и дефиниционного анализа, что позволило отобрать и категоризировать совокупность образных языковых репрезентантов, используемых писателем в описании морских судов.

Изложение основного материала

Анализ произведений К.Г. Паустовского позволя-ет утверждать, что маринемы, принадлежащие ко всем выделенным исследователями группам номинаций судов, присутствуют в его морских зарисовках. Так, пронзительная глава «Самоубийство кораблей» в повести «Черное море» посвящена трагической гибели революционного Черноморского флота, потопленного самими черноморцами, чтобы он не достался врагу. К.Г. Паустовский подчеркивает значение флота для страны и людей, чья жизнь связана с морем. Глядя на агонию кораблей, моряки снимают головные уборы, а простые жители города плачут по ним, как по покойникам.

Писатель повествует о большом количестве кораблей как вошедших в историю, так и оставшихся безымянными. По страницам его произведений следуют намеченным курсом колесный пароход «Гелиотроп», старинный «Пестель» и медлительный английский «Виттингтон», нарядные заграничные пароходы «Адриа» и «Африка», гордо идет парусник «Товарищ», качается на волнах превращенная для киносъемок в клипер азовская шхуна «Марианна». К.Г. Паустовского привлекает история героического греческого крейсера «Георгиос Авероф» и превращенного в госпитальный корабль белоснежного океанского парохода «Португаль». В «Повести о жизни» и «Черном море» писатель подробно рассказывает о судьбе парохода «Димитрий».

В произведениях автора фигурирует многообразие видов как военных (*линкор, дредноут, монитор, крейсер, миноносец, катер*), вспомогательных (*брандвахта, буксир*), так и гражданских судов (грузовых и пассажирских), начиная с парусных кораблей и маленьких «канавных» пароходов и заканчивая океанскими лайнерами. Писатель разбирается в наименованиях приспособлений на судне: *планир, кингстон, клинкет, гафель, грот-мачта, бушприт, ахтерштевень, рангоут, такелаж* и др.

Наряду с маринемами *ходить, плавать, причаливать, швартоваться, становиться на якорь, качаться/переваливаться на волнах/на якорях, падать на борт, гнать пену* состояние и движение судов в творчестве К.Г. Паустовского репрезентируется антропоморфными и зооморфными лексемами *брести* («Димитрий» *тихо побрел в Южную бухту* [4, с. 32]); *плестись* («Димитрий» *... поплелся вслед за буксиром на свалку* [7, с. 196]); *пробирается* (*Черные громады грузовых пароходов пробирались сквозь дождь огней* [4, с. 39]); *ползти* («Бессарабия» *... медленно, косо поползла на волну* [4, с. 327]); *кланяться* (*городу, морю*) («Борей» *... медленно кланялся городу* [8, с. 90]).

Олицетворение в целом присуще восприятию писателем морских средств передвижения. Суда в его представлении имеют глаза (*зажмурил глаза, ослепнув от перебегающего света* [4, с. 39]); умеют дышать, причем дыхание репрезентируется несколькими глагольными лексемами: *дышать* (*Он глухо дышал широкой трубой* [8, с. 35]); *пыхтеть* (*... подошел пароход. Долго бурлил и пыхтел у пристани* [8, с. 7]), *посапывать* (*посапывая паром* [8, с. 90]); спят, как живые существа («Палермо» *высадил паломников и тотчас уснул, привалившись к пристани* [8, с. 536]); проживают свои дни, *жалуясь на промозглый рассвет, на свою бродячую жизнь в дождях, в туманах* [8, с. 372] и умирают (*Миноносец пу-*

скал в дредноут мину за миной, но корабль не хотел умирать [4, с. 167]), отправляясь на корабельное кладбище или морское дно. В рассказе «Толпа на набережной» водоросли на днище «Палермо» ассоциируются у К.Г. Паустовского с бородой, которую следует сбрить (*Шершавые водоросли свисали с его красного днища, и казалось, что престарелый этот пароход так устал от длинного рейса, что у него не хватило силы побриться* [8, с. 536]).

Антропоморфизм и зооморфизм проявляются в аудиальном воплощении образов морских судов. Для дескрипции их «голосов» автор использует лексемы *покрикивать* (*жалобно покрикивали сиренами* [4, с. 39]); *петь* (*тихо пели в железной утробе теплохода могучие машины* [5, с. 269]; *пел, как скрипка* [8, с. 180]); *выть* (*пароход глухо взвыл* [7, с. 188]; *вдруг с палубы сквозь шум бури, отплывываясь и задыхаясь, завыл пароходный гудок* [7, с. 188]); *реветь* (*ревели простуженными сиренами* [7, с. 313]). К.Г. Паустовский даже применяет в их описании терминологию, используемую для классификации певческих голосов: *пароходные же гудки были преимущественно одноголосые баритональные* [7, с. 276]; *ревели басами океанские пароходы* [8, с. 39]. Кроме того, голоса транслируют конкретные эмоции (*раздался требовательный гудок* [7, с. 205]; *торжественно гудел* [8, с. 90]; *густо и величаво ревела в два тона сирена теплохода* [8, с. 192]; *сердито закричал пароход* [8, с. 372]).

Зооморфизм отчетливо заметен в тропеизации наименования всего судна или его части: *черепах* напоминают броневые башни дредноута «Свободная Россия» [4, с. 167] и турецкий монитор [7, с. 293]; «Африка» *похожа наредкую птицу* [8, с. 61]; пароходы подобны *стаду огромных железных китов* [7, с. 276]; *железной крысой* лежит на якорях «Примоге» [8, с. 75]. Писатель использует антропоморф *промокший под дождем, дрожащий от непогоды неудачник* по отношению к пароходу «Виттингтон» [7, с. 315], на *невесту* похож парусник «Товарищ» [8, с. 179]; реаморф *начищенный кирпичом до яркого блеска бокастый дымящийся самовар* употребляется в описании парохода «Гелиотроп» [5, с. 217], а натурморф *ослепительные планеты* – по отношению к теплоходам [8, с. 125]. Корабль обнаруживает сходство с другим таким же временным местом обитания – гостиницей (*Из открытых дверей салонов хлынул в лицо горячий, гостиничный воздух, смешанный с запахом папирос, шашлыка, кофе* [4, с. 374]) и прочими помещениями («Димитрий» *похож на плавучую китайскую прачечную* [4, с. 29]).

Корабли в изображении К.Г. Паустовского получают образные атрибутивы: *больной* пароход «Димитрий» [4, с. 29]; *застенчивый* «Виттингтон» [7, с. 315]; *престарелый* пароход [7, с. 522]; *развязные* буксиры [8, с. 536]; *сонный* «Палермо» [8, с. 536]; *скучный* «Президент Гувер» [8, с. 537].

Метафоричность свойственна и цветоцветовой репрезентации кораблей. Описывая суда, приходящие в Батумский порт, писатель связывает их цвет с маршрутами дальних плаваний (*Желтизна пароходных труб и мачт соединялась в моем представлении с песками аравийской или сомалийской пустынь и с Красным морем, где эти корабли неизбежно должны были проходить* [7, с. 276]) и некоторой нереальностью (*В белизне парохо-*

да, в легкости мачт, снастей и мостиков, в блеске меди и алмазной чистоте иллюминаторов, в свежести палуб было что-то нереальное, будто этот пароход пришел из праздничного мира, будто он был сделан из затвердевшего света [6, с. 360]).

Выводы

Резюмируя, следует отметить поэтизацию и героизацию

К.Г. Паустовским морской жизни и связанных с ней феноменов. Практически документальный рассказ о судьбах конкретных кораблей соседствует в его прозе с образами-ассоциациями, оживляющими и украшающими повествование. Одушевление морских судов в маринах К.Г. Паустовского является не только данью его детским фантазиям и воображению, но и характерной особенностью авторской картины мира.

Библиографический список

1. Владимирова Н.Г., Нагорная Е.В. Семиотика корабля и его моделирующие свойства в романах Уильяма Голдинга, Джулиана Барнса, Грегори Норминтона / Н. Г. Владимирова, Е. В. Нагорная. – Текст : непосредственный // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2013. Вып. 8. С. 146–150.
2. Ковалев Ю.В. Литература США на рубеже XVIII–XIX вв. / Ю. В. Ковалев. – Текст : непосредственный / История всемирной литературы в 9 т.; отв. ред. И. А. Тертерян. М.: Наука, 1989. Т. 6: Литература первой половины XIX в. – Раздел VI, глава 1. С. 551–581.
3. Козловская О.Г. Когнитивные и структурно-семантические особенности морской терминологии (на материале английского и русского языков): автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / О. Г. Козловская. Краснодар, 2005. 22 с. – Текст : непосредственный.
4. Паустовский К.Г. Собрание сочинений: В 9-ти т. М.: Худож. лит., 1981. Т. 2. Роман и повести. / Примеч. Л. Левицкого. 1981. 615 с. – Текст : непосредственный.
5. Паустовский К.Г. Собрание сочинений: В 9-ти т. М.: Худож. лит., 1980. Т. 3. Повести. / Примеч. Л. Левицкого. 1982. 687 с. – Текст : непосредственный.
6. Паустовский К.Г. Собрание сочинений: В 9-ти т. М.: Худож. лит., 1980. Т. 4. Повесть о жизни. Кн. 1-3. / Примеч. Л. Левицкого и Л. Полосиной. 1982. 623 с. – Текст : непосредственный.
7. Паустовский К.Г. Собрание сочинений: В 9-ти т. М.: Худож. лит., 1980. Т. 5. Повесть о жизни. Кн. 4-6. / Примеч. Л. Левицкого и Л. Полосиной. 1982. 591 с. – Текст : непосредственный.
8. Паустовский К.Г. Собрание сочинений: В 9-ти т. М.: Худож. лит., 1980. Т. 6. Рассказы. / Примеч. Л. Левицкого. 1983. 623 с. – Текст : непосредственный.
9. Потапова О.Е. Лексико-семантическое поле «Море» как фрагмент русской языковой картины мира: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / О. Е. Потапова. СПб., 2012. 27 с. – Текст : непосредственный.
10. Струкова, Т. Г. Жанр морского романа и его модификации в английской литературе XIX–XX веков: автореферат дис. ... доктора филол. наук: 10.01.05 / Т. Г. Струкова. Москва, 1999. 38 с. – Текст : непосредственный.
11. Тарасова В.М. Новороссийская маринистика как продолжение истории мировой литературной маринистики: константы национального характера: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / В. М. Тарасова. Краснодар, 2011. 25 с. Текст : непосредственный.
12. Шмелева Е.Е. Лингвокультурологические особенности морской лексики в английском языке: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Е. Е. Шмелева. М., 2009. 21 с. – Текст : непосредственный.

References

1. Vladimirova N.G., Nagornaya E.V. Semiotics of the Ship and Its Modeling Properties in the Novels of William Golding, Julian Barnes, Gregory Norminton / N. G. Vladimirova, E. V. Nagornaya // Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant. 2013. No. 8. Pp. 146–150.
2. Kovalev Yu.V. Literature of the USA at the turn of the 18-19centuries / Yu. V. Kovalev / History of World Literature in 9 volumes. Ed. I. A. Terteryan. M.: Nauka, 1989. Vol. 6: Literature of the first half of the 19th century. – Section 6, chapter 1. Pp. 551–581.
3. Kozlovskaya O.G. Cognitive and Structural-semantic Features of Marine Terminology (based on the material of the English and Russian languages) : Abstract of the Dissertation ... Candidate of Philological Sciences : 10.02.20 / O. G. Kozlovskaya. Krasnodar, 2005. 22 p.
4. Paustovsky K.G. Collected Works: in 9 volumes. M.: Art. lit., 1981. Vol. 2. Novel and stories. / Notes by L. Levitsky. 1981. 615 p.
5. Paustovsky K.G. Collected Works: in 9 volumes. M.: Art. lit., 1980. Vol. 3. Stories. / Notes by L. Levitsky. 1982. 687 p.
6. Paustovsky K.G. Collected Works: in 9 volumes. M.: Art. lit., 1980. Vol. 4. The Story about Life. Books 1-3. / Notes by L. Levitsky and L. Polosina. 1982. 611 p.
7. Paustovsky K.G. Collected Works: in 9 volumes. M.: Art. lit., 1980. Vol. 5. The Story about Life. Books 4-6. / Notes by L. Levitsky and L. Polosina. 1982. 591 p.
8. Paustovsky K.G. Collected Works: in 9 volumes. M.: Art. lit., 1980. Vol. 6. Stories. / Notes by L. Levitsky. 1983. 623 p.
9. Potapova O.E. Lexico-semantic Field “Sea” As a Fragment of the Russian Language Picture of the World : Abstract of the Dissertation ... Candidate of Philological Sciences : 10.02.01 / O. E. Potapova. St. Petersburg, 2012. 27 p.
10. Strukova T.G. The Genre of the Sea Novel and Its Modifications in English Literature of the XIX–XX Centuries : Abstract of the Dissertation ... Doctor of Philological Sciences : 10.01.05 / T. G. Strukova. Moscow, 1999. 38 p.
11. Tarasova V.M. Novorossiysk Marine Literature As a Continuation of the History of World Marine Literature : Constants of the National Character : Abstract of the Dissertation. ... Candidate of Philological Sciences : 10.01.01 / V. M. Tarasova. Krasnodar, 2011. 25 p.
12. Shmeleva E.E. Linguoculturological Features of Marine Vocabulary in the English Language : Abstract of the Dissertation ... Candidate of Philological Sciences : 10.02.04 / E. E. Shmeleva. M., 2009. 21 p.

МЕЛЬНИКОВА ЛЮБОВЬ АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат филологических наук, доцент, кафедра филологических дисциплин, Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия
E-mail: lmelnikova5@mail.ru

MELNIKOVA LUBOV ALEKANDROVNA

Candidate of Philology, PhD, Department of Philological Disciplines, Balashov Institute of the Saratov State University, Saratov, Russia
E-mail: lmelnikova5@mail.ru

**ЭЛЕМЕНТЫ РОМАНА ВОСПИТАНИЯ В «ВОЛКЕ СРЕДИ ВОЛКОВ» Г. ФАЛЛАДЫ
И «ИГРОКЕ» Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО**

**ELEMENTS OF AN EDUCATIONAL NOVEL IN 'WOLF AMONG WOLVES' BY H. FALLADA
AND 'THE GAMBLER' BY F. M. DOSTOEVSKY**

Статья посвящена осмыслению особенностей реализации элементов романа воспитания в «Волке среди волков» Г. Фаллады и «Игроке» Ф.М. Достоевского. Посредством методов сравнительно-исторического и целостного анализа текста выявляются ключевые мотивы испытания, способствующие раскрытию образов центральных персонажей названных произведений – Вольфа Пагеля и Алексея Ивановича. Автор статьи приходит к выводу, что «Волк среди волков» и «Игрок» содержат элементы романа воспитания, изображающего путь становления личности от идеализма и мечтательности к жизненной зрелости и практицизму.

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, Г. Фаллада, Вольф Пагель, Алексей Иванович, роман воспитания, становление личности, испытание.

The paper is devoted to comprehending the features of the realization of elements of an educational novel in 'Wolf among Wolves' by H. Fallada and 'The Gambler' by F. M. Dostoevsky. Through the methods of comparative historical and holistic analyses of the text, the key motives of the ordeal are revealed contributing to the disclosure of the images of the central characters of these works – Wolfgang Pagel and Alexei Ivanovich. The author of the paper concludes that 'Wolf among Wolves' and 'The Gambler' contain elements of an educational novel depicting the path of personality formation from idealism and daydreaming to maturity and practicality.

Keywords: F. M. Dostoevsky, H. Fallada, Wolfgang Pagel, Alexei Ivanovich, educational novel, personality formation, ordeal.

Введение

Творчество немецкого писателя Ганса Фаллады (настоящее имя Рудольф Дитцен, 1893–1947) относят к направлению «новая вещественность» (Neue Sachlichkeit). В последнем взаимодействуют традиции натуралистической прозы – внимание к быту, к взаимоотношениям человека и среды, к социальным проблемам, к жизни большого города – с модернистским стремлением к обновлению художественной формы, к эксперименту. Принципы изображения жизни в рамках «новой вещественности» отличаются от принципов изображения жизни в реализме. Если реализм предполагает не только изображение мира, но и его истолкование, то «новая вещественность», воспроизводя реальность почти фотографически точно, отказывается от ее объяснения [4, с. 47–48]. В то же время необходимо отметить, что творческий стиль Г. Фаллады сформировался под влиянием реалистической прозы XIX столетия, в частности, произведений Ч. Диккенса и Ф.М. Достоевского. Русский классик привлекал немецкого писателя усиленным вниманием в текстах собственных произведений к проблемам «маленьких», «униженных и оскорбленных» героев. Приметами влияния Ф.М. Достоевского

отмечены такие романы Г. Фаллады, как «Маленький человек, что же дальше?», «Каждый умирает в одиночку», «Пьяница» и другие. Рассмотрим в настоящей статье, как они проявляются на уровне жанра и мотивной структуры в романе «Волк среди волков».

Актуальность настоящего исследования обусловлена повышенным вниманием современного отечественного литературоведения к проблемам русско-немецкого литературного диалога XIX–XX веков, необходимостью разностороннего изучения творческого наследия Г. Фаллады и выявления значения влияния традиций Ф.М. Достоевского на поэтику произведений этого автора.

Новизна исследования связана с отсутствием в настоящее время работ, содержащих развернутый сравнительный анализ художественных миров романов Ф.М. Достоевского «Игрок» и Г. Фаллады «Волк среди волков» в аспекте изучения своеобразия их жанровой формы и мотивной структуры.

Цель исследования – опираясь на концепцию М.М. Бахтина, выявить элементы романа воспитания в «Волке среди волков» Г. Фаллады и «Игроке» Ф.М. Достоевского.

Методология нашей работы основывается на

совокупном применении методов сравнительно-исторического и целостного анализа художественного произведения.

Изложение основного материала

Анализируя проблематику романа Г. Фаллады «Волк среди волков», отечественные исследователи указывали на факт наличия в нем эпизодов, отсылающих к романам Ф.М. Достоевского «Игрок» и «Подросток», среди таковых ими назывались следующие: «цепь сменяющихся переживаний Вольфганга Пагеля за рулеткой, его стремление постигнуть скрытую «математику» игры, смены у героя приступов надежды и отчаянья, «благоразумной» расчетливости и азарта; ряд обезнадеживающих проигрышей, после которых следует огромный, неожиданный выигрыш, тут же неожиданно ускользающий из рук; столкновение Пагеля с женщиной-игроком и произведенный им «скандал»» [13, с. 156].

Помимо общности проблематики, поэтики данных произведений, на наш взгляд, также сближает то, что в каждом из них присутствуют элементы романа воспитания.

Традиционно роман воспитания рассматривается как романное повествование, в основе которого лежит история стадийного развития личности, чье сущностное становление, как правило, прослеживается с детских (юношеских) лет и связывается с опытом познания окружающей действительности [14, стб. 148].

Различные аспекты изучения данного типа романа представлены в работах Т. Джефферса [16], Ю. Якобса [15], М.М. Бахтина [1], Е.А. Краснощековой [5], Т.Е. Масловой [6], Н.В. Осиповой [9], В.Н. Пашигорева [10] и других. В рамках проводимого исследования мы будем опираться на типологию романа воспитания, предложенную М.М. Бахтиным, поскольку считаем ее наиболее отвечающей цели нашей работы.

М. М. Бахтин выделял следующие типы романа воспитания: 1) тип циклического времени, в котором показан путь становления человека от детства через юность и зрелость к старости с раскрытием всех тех существенных внутренних изменений в характере и воззрении человека, которые совершаются в нем с изменением его возраста [1, с. 212]. Чистого возрастного романа становления, по мнению М.М. Бахтина, создано не было, однако его черты присутствуют в романах идилликов XVIII века и представителей регионализма и Heimatkunst в XIX веке, 2) тип циклического времени, рисующий типически повторяющийся путь становления человека от юношеского идеализма и мечтательности к зрелой трезвости и практицизму. Мир и жизнь в таком романе изображаются как опыт, школа, через которую должен пройти герой и вынести из этого для себя определенные уроки [1, с. 213]. Такой тип романа встречается в творчестве Виланда, Вецеля, Келлера, Жан-Поля, Гете, 3) биографический роман, в нем нет цикличности, становление происходит в биографическом времени и является результатом всей совокупности меняющихся жизненных условий и событий, деятельности и работы. Становление жизни-судьбы сливается со становлением самого человека. «Том Джонс» Филдинга, «Дэвид Копперфилд» Диккенса относятся к такому типу романа [1, с. 213], 4) дидактико-педагогический роман, в основу которого положена педагогическая идея, а пред-

метом изображения часто является педагогический процесс воспитания. Примерами такого романа являются «Киропедия» Ксенофонта, «Телемак» Фенелона, «Эмиль» Руссо [1, с. 213], 5) тип циклического времени, в котором становление человека дается в неразрывной связи с историческим становлением [1, с. 213]. Мир в таком романе является подвижной и изменяемой величиной.

Вопрос о жанровой природе романа «Волк среди волков» является дискуссионным в отечественной науке о литературе. Исследователь Б. Сучков полагает, что в данном произведении получают развитие традиции классического романа воспитания (Bildungsroman). Подтверждением тому является тот факт, что центральный персонаж данного произведения Вольфганг Пагель «проходит различные испытания и искусства <...>, встречается со множеством людей, познавая дурные и хорошие стороны человеческой природы, и, мужая, усваивает то, что Фаллада считает высшей мудростью жизни: назначением человека на земле является служение гуманности и добру» [11, с. 16].

Однако с мнением Б. Сучкова полемизирует Т.Л. Мотылева. Соглашаясь с тем, что в указанном произведении, как и в традиционных романах воспитания, представлен молодой человек, который познает жизнь, обретает зрелость, необходимую для практической деятельности [8, с. 14], исследовательница в то же время указывает и на черты, отличающие «Волка среди волков» от данного типа романа. К таковым Т.Л. Мотылева относит: 1) отсутствие интеллектуального компонента и отражения духовных исканий героя, 2) многоплановость изображения, 3) большое количество персонажей, смещающих на себя фокус внимания читателя. Из всего этого исследовательница делает вывод о том, что «Волк среди волков» роман не столько воспитательный, сколько нравоописательный и отчасти даже приключенческий, с захватывающим сюжетом [8, с. 14].

Говорить о том, что «Волк среди волков» является классическим воспитательным романом, на наш взгляд, не представляется возможным. Однако отдельные элементы романа воспитания в нем, как и в романе «Игрок», по нашему мнению, присутствуют. Подвергнем данный тезис более широкой аргументации. Однако перед этим отметим, что рассматриваемые произведения различаются формой повествования. В романе Достоевского рассказчиком выступает главный герой, события излагаются им ретроспективно, основное внимание сосредоточено преимущественно на его личности. В романе же Г. Фаллады повествование ведет стоящий над миром описываемой истории нарратор, система персонажей произведения и охват изображаемых событий более обширны и развернуты. Немецкий писатель стремится представить в своем тексте панорамную картину немецкой действительности 1923 года, поэтому жизнь Пагеля вписана в широкий исторический и социальный контекст.

Образы центральных персонажей в названных романах, с одной стороны, представлены личностями, перешагнувшими порог юности (Алексею Ивановичу – 25 лет, Вольфу Пагелю – 27), имеющими определенный жизненный опыт (герой Достоевского – учитель в семье генерала Загорянского, герой Фаллады принимал участие в боевых действиях в 1919 году, на момент раз-

вития описываемых в первой части романа событий не имеет определенных занятий), с другой – каждый из них находится в поисках себя и своего места в мире.

В обоих произведениях мы видим, как окружение влияет на поведение и мотивы поступков героев. Алексей Иванович отправляется в казино по просьбе Полины и бабуленьки, совершает дерзкую выходку в адрес барона Вургельма по требованию Полины, позволяет мадам Бланш соблазнить себя и увезти в Париж. Именно общение с этой женщиной окончательно толкает этого героя на путь порочного образа жизни. Многим его поступкам присущи порывистость и необдуманность, Полина в связи с этим называет его «неустоявшимся, беспорядочным человеком». Вольф Пагель после характеристики Петры полицейским отказывается от своего намерения освободить ее, позволяет Штудману и Праквицу увезти себя в Нейлоэ.

Присутствует в анализируемых романах и мотив наставничества. Для Вольфа наставником становится Штудман, для Алексея Ивановича в качестве таковых стихийно и периодически выступают генерал Загорянский и мистер Астлей. Но если герой Г. Фаллады прислушивается к тем советам, которые ему дает Штудман, и благодаря этому начинает «нравственно воскресать», то герой Ф. М. Достоевского часто игнорирует дидактические увещания своих невольных менторов.

В романах нет последовательного описания жизни главных персонажей, начиная с детских лет. Каждый автор стремится показать только определенный фрагмент жизненного пути своего героя. ИФ. М. Достоевскому, и Г. Фалладе важно проследить, каким изменениям подвергается личность их персонажей под воздействием внешних обстоятельств. Вследствие этого в обоих произведениях жизнь героев показана как череда испытаний, прохождение которых позволяет им вынести для себя несколько важных уроков. Оба автора изображают процесс личностной эволюции своих персонажей, отдельные этапы которой репрезентируются посредством использования в романах «Игрок» и «Волк среди волков» мотива испытания. Рассматривая в сопоставительном аспекте реализацию данного мотива в анализируемых произведениях, необходимо выделить мотив испытания любовью и мотив испытания игрой.

Касаюсь развития любовной темы в романе «Волк среди волков», стоит отметить, что Вольф Пагель долгое время не может определить характер своего подлинного отношения к Петре. С одной стороны, посредством несобственно-прямой речи герой признается, что он согласился на отношения с этой девушкой из числа «падших женщин» для того, чтобы скрасить процесс своего ожидания большого выигрыша: «<...> начинается его игра, которой он ждал целый год, нет – целую жизнь, ради которой стал в сущности тем, что он есть; ради нее он поссорился с матерью; ради нее взял к себе девушку, чтобы скорее прошло время ожидания, и вот эта девушка исчезла, когда пробил час...» [Фаллада, с. 385–386]. Он не проявляет должной решительности и настойчивости для того, чтобы освободить Петру из тюрьмы. Последний поступок свидетельствует о слабости и тщедушности данного героя. С другой, оказавшись в Нейлоэ, Вольф воспринимает возможность отношений с другими женщинами как измену Петре.

Завершив свою миссию в Нейлоэ, Пагель возвращается в Берлин и женится на Ледиг, успевшей за время их разлуки родить от Вольфа ребенка. Таким образом, только потеряв любимую девушку, Пагель смог разобраться в своих чувствах и осознать подлинную значимость Петры для его жизни.

В романе «Игрок» Алексей Иванович признается, что испытывает сложные и противоречивые чувства по отношению к Полине: «И еще раз теперь я задал себе вопрос: люблю ли я ее? И еще раз не сумел на него ответить, то есть, лучше сказать, я опять в сотый раз, ответил себе, что я ее ненавижу. Да, она была мне ненавистна <...> между тем, клянусь всем, что есть святого, если бы на Шлангенберге, на модном пуанте, она действительно сказала мне: “бросьтесь вниз”, то я тотчас бы бросился, и даже с наслаждением» [3, с. 313]. Он выполняет многие просьбы Полины, считает своим долгом оказывать ей помощь, в том числе и финансовую: любовь к Полине, желание ответного чувства, желание занять иное место в отношениях с генералом, с французом порождает в его голове мысль одним ударом изменить жизнь. То есть в «Игроке» дается психологическое объяснение героя и идеи; движущей силой сюжета является не только игра, рулетка, но и любовь [2, с. 252–253]. Однако в решающий момент, когда Полина проявляет инициативу и сама приходит для исповеди к нему в комнату в ожидании проявления ответного чувства, Алексей Иванович делает выбор в пользу не любимой девушки, а крупного денежного выигрыша, полученного им в казино. Отношениям с Полиной герой предпочитает совместную с мадам Бланш жизнь кутилы вместе в Париже, которая сменяется для него периодом длительных скитаний по Европе в условиях постоянной нужды.

Второе схожее испытание, через которое проходят Вольф Пагель и Алексей Иванович, – это испытание игрой. Желание сорвать банк и тем самым изменить свой социальный статус руководит поведением этих персонажей и заставляет их посещать казино. Для каждого из них ставка, предвещающая крупный выигрыш, становится главной целью жизни. В то же время, если Алексеем Ивановичем во время его визитов в казино движет стремление разбогатеть и стать равным Полине и прочим обеспеченным дворянам, то походы Вольфа в казино, зачастую, представляют собой попытку убежать от реальности, от необходимости решения насущных бытовых проблем [7, с. 353].

И герой Ф.М. Достоевского, и герой Г. Фаллады большое значение придают так называемым «игровым» приметам. В «Волке среди волков» феномен игры отмечен в сознании Пагеля даже чертами сакрализации: «Игра – неумолимое божество, и только тому, кто отдается ей до конца, дарит она всю полноту небесного блаженства и все отчаяние ада. Людей половинчатых, тепловатых игра – как это обычно и бывает на свете – не терпит и неизбежно отвергает их» [12, с. 371].

Полученные в результате крупного выигрыша деньги не приносят ни одному из них желанных перемен в судьбе, поскольку в силу обстоятельств, данные герои не смогли найти полученным деньгам практически полезное применение. И для Вольфа Пагеля, и для Алексея Ивановича увлечение игрой заканчивается нравственным крахом.

Для Пагеля спасительной становится встреча с Праквицем и Штудманом, предлагающим ему поехать работать управляющим в Нейлоэ. Несобственно-прямая речь Пагеля на следующее утро после того, как он сорвал и проиграл банк, показывает истинное отношение Вольфа к Штудману: «Сейчас самое время забрать свои вещи на Танненштрассе <...> Слава Богу, что Штудман дал ему денег, Штудман не игрок и единственный капиталист, Штудман – великий помощник, Штудман – нянька, покровитель мокрых куриц, касса помощи для погорельцев. Впрочем, общение со Штудманом должно действовать благотворно, можно, пожалуй, даже радоваться перспективе поехать со Штудманом в Нейлоэ» [12, с. 397]. Таким образом, герой Г. Фаллады исцеляется от пагубной для него страсти игры посредством общественно полезной деятельности.

В романе же Ф. М. Достоевского герой окончательно погружается на «социальное дно». Развивая мотив испытания игрой, русский классик показывает динамику отношения Алексея Ивановича к игре – от средства заработка до болезненной зависимости. Повествование в «Игроке» ведется от первого лица, что является одной из характерных (но не всегда обязательных) черт романа воспитания. Вследствие этого герой сам фиксирует отдельные этапы своего нравственного падения. В финале он констатирует: «я погибший человек!». Аналогичного мнения придерживается и его друг мистер Астлей, который в момент их последней встречи выражает убеждение в том, что нравственное возрождение для Алексея Ивановича является недостижимой целью и вследствие этого отказывается помогать последнему: «Если б я мог быть уверен, что вы сейчас же бросите игру, Гомбург и поедете в ваше отечество, я бы готов был немедленно дать вам тысячу фунтов для начала новой карьеры. Но я потому именно не даю тысячи фунтов, а даю только десять луидоров, что тысяча и фунтов, или десять луидоров – в настоящее время для вас совершенно одно и то же; все одно – проиграете. Берите и прощайте» [3, с. 445].

Герой Ф.М. Достоевского откровенно признается, что порок игры наложил пагубный отпечаток на его образ жизни: «Я, конечно, живу в постоянной тревоге, играю по самой маленькой и чего-то жду, рассчитываю, стою по целым дням у игорного стола и наблюдаю игру, даже во сне вижу игру, но при всем этом мне кажется, что я как будто одеревенел, точно застрял в какой-то тине» [3, с. 439].

Мотив жизненных испытаний оказывается тесным образом связанным с мотивом обретения обоими персонажами социальной зрелости. Вольф избавляется от эгоизма и замкнутости, Алексей Иванович – от жизненных иллюзий. Созидательный труд, жизнь вдали

от города, смена окружения положительно сказываются на моральном состоянии Пагеля. Он смог почувствовать себя нужным и полезным. Именно благодаря службе в имении Праквица, Пагель смог переосмыслить собственную жизнь, понять значимость семейных ценностей. В Берлин герой возвращается нравственно оздоровленным. У Алексея Ивановича же увлечение игрой превращается в навязчивую страсть и становится главным смыслом его жизни, вытесняя из нее любовь и стремление к занятию общественно полезным трудом. Жизненная зрелость Алексея Ивановича проявляется в данном случае в том, что этот герой становится способен дать своему положению и поведению объективную и беспристрастную оценку. Хотя найти в себе достаточной силы воли для того, чтобы преодолеть эту пагубную страсть, несмотря на полученный горький опыт, он не может.

Выводы

Финалы романов «Волк среди волков» Г. Фаллады и «Игрок» Ф.М. Достоевского отмечены ярко выраженным дидактическим пафосом. Оба автора показывают, какое развращающее воздействие оказывает игра на сознание человека, отодвигая на второй план важнейшие жизненные ценности. Испытания любовью и игрой становятся ключевыми для окончательного оформления мировоззренческой позиции Алексея Ивановича и Вольфа Пагеля.

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что «Волке среди волков» Г. Фаллады и «Игроке» Ф.М. Достоевского присутствуют следующие признаки романа воспитания: 1) в обоих произведениях показано, каким изменениям под влиянием окружения и жизненных обстоятельств подвергается личность центральных героев – Алексея Ивановича и Вольфганга Пагеля; 2) личностная эволюция обоих персонажей оказывается тесной связанной с мотивом жизненных испытаний; 3) каждый герой проходит испытание любовью и игрой; 4) в обоих произведениях присутствует мотив наставничества, 5) оба романа имеют назидательный финал.

Все это свидетельствует о том, что в анализируемых произведениях присутствуют элементы романа воспитания, изображающего переход человека человека от юношеского идеализма и мечтательности к зрелой трезвости и практицизму посредством прохождения через череду испытаний. Результаты проведенного исследования позволяют говорить о том, что, воссоздавая образ центрального персонажа романа «Волк среди волков», Г. Фаллада ориентировался на художественный опыт Ф.М. Достоевского.

Библиографический список

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. С. 199–250.
2. Данилова Н. К. «Игрок» и особенности романа Достоевского // XIX Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2015. С. 249–253.
3. Достоевский Ф. М. Игрок // Собрание сочинений в 12 т. Т. 3. М.: Правда, 1982. С.305–446.
4. Дронова О. А. Человек и история в романе Г. Фаллады «Маленький человек – что дальше?» // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2005. № 2 (38). С. 47–52.
5. Краснощекова Е. А. Роман воспитания – Bildungsroman – на русской почве: Карамзин. Пушкин. Гончаров. Толстой. Достоевский. – СПб.: Издательство «Пушкинский фонд». 2008. 480 с.
6. Маслова Т. Е. Роман воспитания в творчестве Теккерея 1850-х годов: дис... канд. филол. наук: 10.01.03. – Санкт-Петербург,

2003. 152 с.

7. Мельникова Л. А. Тема игры в романе Г. Фаллады. «Волк среди волков» // Наукосфера. 2022. № 11-2. С. 350–353
8. Мотылева Т. Предисловие // Фаллада Х. Собрание сочинений в 4 т. Т. 1. М.: Художественная литература, 1990. С. 5–24.
9. Осипова Н. В. «Дэвид Копперфилд» Ч. Диккенса и «Пенденнис» У. Теккерея – два варианта воспитательного романа: автореф. дис...канд. филол. наук. Балашов, 2001. 24 с.
10. Пашигорев В. Н. Роман воспитания в немецкой литературе XVIII-XX веков. Генезис и эволюция: автореф. дис...докт. филол. наук. М., 2005. 32 с.
11. Сучков Б. Ганс Фаллада // Волк среди волков. М., 1957. С. 3–27.
12. Фаллада Г. Волк среди волков. М., 1957. 880 с.
13. Фридлендер Г. М. Достоевский, немецкая и австрийская проза XX в. // Достоевский в зарубежных литературах. Ленинград: Наука, 1978. С. 117–174.
14. Якушева Г.В. Воспитания роман //Литературная энциклопедия терминов и понятий. М.: НПК «Интелвак», 2001. Стб. 148–149.
15. Jacobs J. Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutsche Bildungsroman. München, 1972. 332 p.
16. Jeffers, Th. L. Apprenticeships. The Bildungsroman from Goethe to Santayana. New York, Palgrave MacMillan, 2016. 257 p.

References

1. Bakhtin M.M. Aesthetics of Word Art. Moscow, Isskusstvo, 1986. 445 p.
2. Danilova N.K. 'The Gambler' and the features of Dostoevsky's novel // The 19th Tsarskoye Selo Readings: Proceedings of the International Scientific Conference. St. Petersburg, 2015, Pp. 249–253.
3. Dostoevskiy F.M. The Gambler // Collected works in 12 volumes, 3. Moscow: Publishing House Pravda, 1982. pp.305–446.
4. Dronova O.A. Man and History in H. Fallada's novel Kleiner Mann – was nun? // Bulletin of the Tambov State University. Humanities series. 2005. No. 2 (38). Pp. 47–52.
5. Krasnosheikova E.A. An educational novel – Bildungsroman – on Russian soil: Karamzin. Pushkin. Goncharov. Tolstoy. Dostoevsky. – St. Petersburg: The Pushkin Fund publisher. 2008. 480 p.
6. Maslova T. Thackeray's Coming-of Age-Novels of the 1850-ies): candidate's thesis, Saint-Petersburg, 2002. 153 p.
7. Melnikova L.A. The theme of the game in the novel by G. Fallada "Wolf among wolves" // Naukosphere. 2022. No. 11-2. Pp. 350–353.
8. Motyleva T. Foreword // Fallada Kh. Collected works in 4 volumes, 1. Moscow: Publishing House Khudozhestvennaya literatura, 1990. Pp. 5–24.
9. Osipova N.V. "David Copperfield" by Ch. Dickens and "Pendennis" by U. Thackeray – two variants of coming-of age novels): extended abstract of candidate's thesis. Balashov, 2001. 24 p.
10. Pashigorev V.N. German Bildungsroman of the 18-20 Century. Genesis and Evolution: extended abstract of Doctor's thesis. Moscow, 2005. 32 p.
11. Suchkov B. Hans Fallada // Wolf among wolves. Moscow, 1957. Pp. 3–27.
12. Fallada G. Wolf among wolves. Moscow, 1957. 880 p.
13. Fridlender G.M. Dostoevsky, German and Austrian prose of the twentieth century // Dostoevsky in foreign literatures. Leningrad: Publishing House Science, 1978. Pp. 117–174.
14. Yakusheva G.V. An educational novel // A literary encyclopedia of terms and concepts]. Moscow: NPK 'Intelvak' Publ., 2001. Columns 494–495.
15. Jacobs J. Wilhelm Meister and his brothers. Studies on the German Bildungsroman. Munich, 1972. 332 p.
16. Jeffers, Th. L. Apprenticeships. The Bildungsroman from Goethe to Santayana. New York, Palgrave MacMillan, 2016. 257 p.

ОВСЯННИКОВА АНАСТАСИЯ АНДРЕЕВНА

научный сотрудник, Орловский объединённый государственный литературный музей И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: nastyaorel1998@gmail.com

OVSYANNIKOVA ANASTASIA ANDREEVNA

Researcher at the United State Literary Museum of I.S. Turgenyev, Orel, Russia
E-mail: nastyaorel1998@gmail.com

ЁЖИК И МЕДВЕЖОНОК ИЗ СКАЗОК С.Г. КОЗЛОВА КАК ГЕРОИ МАГИЧЕСКОГО РЕАЛИЗМА

THE HEDGEGHOG AND THE LITTLE BEAR FROM FAIRY TALES BY S.G. KOZLOV AS THE CHARACTERS OF MAGICAL REALISM

В статье рассматриваются особенности персонажей философских сказок С.Г. Козлова в соответствии с их потенциальной принадлежностью к жанру «магический реализм». Согласно классификации, разработанной исследователями Н.С. Руденко и В.Г. Корончик, главные, второстепенные и эпизодические герои произведений этого жанра играют разные роли и выполняют определённые функции по ходу повествования, во многом совпадающие с аналогичными ролями и функциями персонажей Козлова. Отправной точкой для сравнительного анализа служит прообраз «магического реалиста» – искателя идеала из классического романа Новалиса «Генрих фон Офтердинген».

Ключевые слова: магический реализм, идеал, голубой цветок, протагонист, двойственность, реальный/ирреальный, поиск, перевоплощение.

The article examines the characteristics of the characters in philosophical fairy tales by S.G. Kozlov in accordance with their potential belonging to the genre of “magical realism”. According to the classification developed by researchers N.S. Rudenko and V.G. Koronchik, the main, secondary and episodic characters in works of this genre play different roles and perform certain functions during the course of the narrative, largely coinciding with similar roles and functions of Kozlov’s characters. The starting point for comparative analysis is the prototype of the “magical realist” – the ideal seeker from Novalis’s classic novel “Heinrich von Ofterdingen”.

Keywords: magical realism, ideal, blue flower, protagonist, duality, real/unreal, search, reincarnation.

Введение

Актуальность вышеуказанной темы напрямую связана с популярностью жанра «магический реализм» в современном искусстве – неслучайно М. Петросян, С. Кинг, Дж. Мартин, Ч. Паланик, Н. Геймани другие авторы, заявившие о себе ещё в XX в., по-прежнему широко известны и востребованы среди читателей. Примечательно при этом то, что сказки о Ёжике и Медвежонке ранее никогда не ассоциировались с данным жанром, несмотря на многочисленные переклички с ним и тему восстановления гармонических отношений между индивидом и окружающим миром.

Знаменательно совпадение в написании/публикации наиболее известной сказки С.Г. Козлова «Ёжик в тумане» и романа Г.Г. Маркеса «Сто лет одиночества», признанного образца в жанре «магический реализм» – 1967 г. [2, с. 516]. Разумеется, это не означает, что автор историй о Ёжике и Медвежонке был увлечён идеями т.н. «новой предметности»; однако всплеск популярности магического реализма после выхода произведения латиноамериканского писателя мог и даже должен был косвенно затронуть и литературу других стран, включая Советский Союз, и повлиять на творчество авторов, которые, возможно, и не помышляли о подражании новомодному движению, а лишь бессознательно были вовлечены в эту волну. С.Г. Козлов, один из самых таинственных детских писателей прошлого века, вполне мог оказаться среди этих творцов, тем более, что от-

дельные черты философской сказки – особая роль в ней автора-повествователя, сочетание притчевого и анекдотического элементов, особая «магическая» роль языка, лиризм и размышления об «универсальных» вопросах мироздания – внешне соотносятся с основными признаками магического реализма. Итак, наша цель: выявив определяющие черты персонажей из известных произведений магического реализма, сопоставить их с героями С.Г. Козлова и подчеркнуть таким образом огромный потенциал дальнейших исследований в данной области и справедливость включения наследия писателя в пласт «новой предметности». Для сравнительного исследования были взяты отдельные сказки С.Г. Козлова из сборников «Ёжик в тумане: Сказки» (1989) [4], «Всё о Ёжике, Медвежонке, Львёнке и Черепахе: Сказки, стихотворения» (2006) [3], «Правда, мы будем всегда?» (2020) [5].

Изложение основного материала

Писатель-романтик XVIII–XIX вв. Новалис, автор романа «Генрих фон Офтердинген», по сути, открыл в своём произведении героя – «магического реалиста»: в отличие от «идеалиста», ищущего «чудесное движение», которое переходит в «чудесный субъект» и затем обратно, реалист пытается объединить в одно целое «чудесный объект» и «чудесный образ» [8, с. 117]. Так возникает знаменитый образ голубого цветка – бесконечно «прогрессирующего» идеала, к которому «сходятся в конечном итоге все нити жизни, вся ноосфера и даже

весь Космос» [1, с. 53–54]. Изначально искатель видит свой цветок во сне (естественно, не совсем обыкновенном) и должен для его обнаружения пережить множество перевоплощений, или эманаций. Таким образом, «магический реалист» в сущности философ, онтолог, он «ищет ответ на самые сложные вопросы бытия и, в первую очередь, на вопрос о цели и смысле человеческого существования и человеческой деятельности не в социальных, а в космических измерениях и обязательно избегая исчерпавшей себя дилеммы рациональных или иррациональных подходов» [1, с. 44].

В статье «Образ протагониста в произведениях магического реализма» исследователи Н.С. Руденко и В.Г. Корончик, изучая образы на примере произведений Р. Риггса («Дом странных детей»), Дж. Мартина («Портреты его детей») и Ч. Паланика («Проклятые»), приходят к следующим выводам. Во-первых, в подобных историях обычно есть три типа персонажей: эпизодические «реальные», т.е. «соответствующие принципам реалистического повествования»; второстепенные «ирреальные», т.е. собственно магические, «причудливые» герои; наконец, главные «реальные», но зачастую обладающие сверхъестественным свойством общаться с «магами» и/или проникать в их мир [7, с. 216–217; 6, с. 70]. Во-вторых, протагонист в этих произведениях не только является связующим звеном, посредником между двумя мирами – обыденным и магическим, он ещё и способен менять собственный статус на протяжении всей истории: герой по выбору либо «переходит из разряда реалистичных в разряд реальных персонажей, обладающих сверхъестественной способностью видеть ирреальных персонажей и проникать в ирреальный мир» (в случае, если до этого он подобным свойством не обладал), либо сам превращается в ирреальное существо. Таким образом, проблема выбора становится одной из ключевых проблем многих произведений магического реализма [7, с. 217].

По своему «магическому» статусу герои С.Г. Козлова достаточно чётко делятся на три группы, соответствующие классификации Н.С. Руденко: во-первых, «реальные», т.е. приземлённые и прагматичные второстепенные герои, мало склонные к поиску «скрытой» реальности и в этом смысле враждебные протагонистам – Муравей (всегда), Волк, Лиса и Филин (почти всегда), Белка (временами, хотя из всех перечисленных героев она наиболее близка к «прозрению») и нередко выполняет функцию помощника, как в сказке «Птица»; во-вторых, это эпизодические «ирреальные» герои, гротескно могущественные и/или загадочные, как, например, появляющийся из ниоткуда громадный Слон – идеальный друг для Ёжика, которого не всегда могут увидеть его приятели («Добрый слон», «Как Слон ходил в гости к Ёжику», «Слон»), таинственное существо, живущее на дне туманной реки и возникшее на поверхности лишь однажды, чтобы спасти упавшего в воду героя («Ёжик в тумане»), импозантный кот-поэт, приобщивший новых друзей к волшебному миру японской поэзии и после этого навсегда удалившийся в закат («Великое имя Басё»), не менее экзотичные двойники Зайца и Ёжика – китайская длинноухая Собака и пустынный Кролик Ки-ку («Садитесь, я вам налью чаю», «В гостях у Собаки», «Маленький Живой Кактус»), наконец, снисходящие до диалога с героями «неодуше-

лённые» существа, олицетворяющие природные стихии и либо безмерно добрые (Море, Солнце и Солнечные Зайцы), либо лукавые и даже опасные – Снежинка («Зимняя сказка», «Поросёнок в колючей шубке») и Огонь («Доверчивый Ёжик»).

Последняя и главная категория героев – это, безусловно, протагонисты: Ёжик, Медвежонок, Заяц, Ослик (очень похожий на Ёжика по характеру и, можно сказать, являющийся его дублёром) и Поросёнок. Все они – кто-то в большей, а кто-то в меньшей степени – обладают чуткостью к магическому, сокрытому от глаз «реалистов» и, соответственно, являются связующими звеньями между реальным и ирреальным миром; при этом Медвежонок и – особенно – Заяц зачастую склонны к сомнениям и впаданию в губительный прагматизм, мешающий сполна насладиться чудесами лесного Зазеркалья и временно сближающий их с эпизодическими героями. Так, именно недостаток веры в чудо не позволяет Зайцу без помощи друзей «погулять по лунной дорожке» [3, с. 107–109] в одноимённой сказке в то время, как Ёжик и Медвежонок спокойно бороздят небесные просторы («В холодном небе») и даже совершенствуют их по своему вкусу («Как Ёжик с Медвежонком протирали звёзды», «Как Ёжик с Медвежонком меняли небо»). Заяц лишь в самом конце новеллы «Птица» преодолевает свой страх и, подбадриваемый друзьями, отпускает метафорическую верёвку, держащую его между небом и землёй: «*Заяц разжал лапы и полетел, полетел, полетел, только чёрный ночной ветер засвистал между ушами. "Где ж простыня? Где же земля?" – думал Заяц и не знал, что он, как большая птица с широкими крыльями, летит над землёй и уже не может упасть*» [3, с. 107–109].

Что касается Ослика и Медвежонка, то именно они, как наиболее чуткие и творческие натуры цикла, способны поменять свой статус, по ходу повествования превратившись из «посредников» в «магов». Яркий пример такого превращения – сказка «Снежный цветок», являющая собой буквальную иллюстрацию поиска Ёжиком «бесконечно прогрессирующего идеала» – волшебного растения, похожего «на фиалку или подснежник, а может быть, просто на большую снежинку, не тающую в воде» [3, с. 156]. Точное указание вида цветка едва ли случайно: дикий голубой подснежник поражает своей красотой, а цвет фиалки – смесь красного и синего. Таким образом, оба растения отсылают к легендарному голубому цветку, который безуспешно разыскивал Генрих фон Офтердинген.

По сюжету сказки накануне нового года Ёжик мечтает ошастливить всех своих друзей, для чего ёлки и хоровода недостаточно, он интуитивно чувствует, что нужен некий волшебный артефакт, точного имени которого он не знает: «*"Вот, – думал Ёжик, взбираясь на огромный сугроб, – если б рос где-нибудь цветок ВСЕМ-ВСЕМ ХОРОШО И ВСЕМ-ВСЕМ ВЕСЕЛО", я бы раскопал снег, достал его и поставил посреди Большой поляны. И зайцам, и Медвежонку, и Ослику – всем-всем, кто бы его увидел, сразу стало хорошо и весело!"*» [3, с. 155–156]

Услышав его затаённое желание, мудрая старая Ёлка указывает на таинственный Незамерзающий Ключ, бьющий неподалёку, «за двести сосен» от них, «за Кривым оврагом» (явно сказочный, мифологиче-

ский адрес): якобы на его дне Ёжик может найти что ищет. Герой секунду колеблется, подозревая, что весь его разговор с Ёлкой – всего лишь сон, что также отсылает читателя к истории Новалиса:

«– Ты мне не приснилась, Ёлка? – спросил Ёжик.

– Нет, – сказала Ёлка и снова надела шапку» [3, с. 156].

Так или иначе, герой на удивление быстро обнаруживает Ключ, однако все его попытки достать цветок со дна терпят неудачу: каждый раз, когда Ёжик ныряет в ледяную воду, лукавая фиалка исчезает из виду – а затем возрождается вновь на глазах у расстроенного искателя. Идеал не поймаешь руками, говорит нам автор: «чудесный объект» и «чудесный образ» не могут существовать одновременно. Однако чудо всё же происходит – с самим Ёжиком: после символического седьмого заплыва герой в расстроенных чувствах спешит домой, не зная, что сам превращается, а точнее, перевоплощается, «в белую, как цветок, снежинку» [3, с. 156]. Финал сказки красив и печален: Ёжик достиг всего, чего добивался для своих друзей, воочию показав им волшебную фиалку и сделав счастливыми, а сам стал для них навеки чужим. Теперь он, как истинный художник и герой магического реализма, вынужден нести бремя «бесконечно прогрессирующего идеала», не будучи услышанным и понятым когда-то самыми близкими существами.

«Все закружились вокруг Ёжика и, улыбаясь, танцуя, стали любоваться им.

– Ах, как всем-всем хорошо и весело! – сказал Медвежонок.

– Какой чудесный цветок! Жаль только, что нет Ёжика...

“Я здесь!” – хотел крикнуть Ёжик.

Но он так продрог, что не мог вымолвить ни слова» [3, с. 157].

Менее трагичен другой пример перевоплощения

героя в ирреальное существо в сказке «Как Ослик шил шубу». Чудо происходит по воле героя путём обратного именнаяречения. Ослик фантазирует о собственной тёплой шубе, правда, гуманно сделанной не из белки, бобра или соболя, а из «ничего» меха и нарекает это чудо «шубой из ничего». Магическим образом мечта воплощается в обыденности: герой-первооткрыватель получает желаемый предмет и новый статус, превращаясь, как и Ёжик, в подобие божества, идеал, созданный его же воображением: теперь он не Ослик, а «НИКТО В НИЧЬЕЙ ШУБЕ» [3, с. 77], парящее над лесом и, кажется, вполне довольное своей судьбой.

Выводы

Таким образом, мы выяснили, что персонажи магического реализма, как и герои С.Г. Козлова, делятся, согласно классификации Руденко–Корончик, на три категории – «реалистичные» (второстепенные, правильные «зануды»), «реальные» (главные, неопределившиеся) и «ирреальные» (эпизодические, «маги»). Ёжик, Медвежонок, Ослик, Поросёнок и Заяц примыкают ко второй категории: они посредники, обладающие чудесной способностью перемещаться между мирами и потому – ключевые персонажи истории, ищущие ответы на сложнейшие философские вопросы бытия и своё место в мире и способные перейти от статуса «реалистичного» к «реальному» и/или «ирреальному» существу. Занимая промежуточное положение относительно других героев, они учатся сохранять баланс двух реальностей и, в конце концов, перевоплощаются в подобия божеств с помощью своего воображения и волшебных артефактов (снежный цветок, шуба «из ничего»). Двойственность протагониста, обнаруженная ещё романтиком Новалисом, позволяет с определённой долей уверенности причислить сказки С.Г. Козлова к жанру «магический реализм».

Библиографический список

1. Гугнин А.А. Магический реализм в контексте литературы и искусства XX века: феномен и некоторые пути его осмысления // Доклады Научного центра славяно-германских исследований. М.: РАН, 1998. 117 с.
2. Елепова М.Ю., Кабанова Н.Г. Мифопоэтика пространственно-временного континуума в сказках Сергея Козлова о Ёжике и Медвежонке // Нефилология, 2021. Т. 7. № 27. С. 512–521.
3. Козлов С.Г. Всё о Ёжике, Медвежонке, Львёнке и Черепахе: Сказки, стихотворения. СПб.: Азбука-классика, 2006. 512 с.
4. Козлов С.Г. Ёжик в тумане: сказки. М.: Детская литература, 1989. 120 с.
5. Козлов С.Г. Правда, мы будем всегда? М.: Издательский Дом Мешерякова, 2020. 136 с.
6. Лушников Г.И., Осадчая Т.Ю. Современная англоязычная литература. Традиции и эксперимент. М.: Инфра-М, 2018. С. 70–71.
7. Руденко Н.С., Корончик В.Г. Образ протагониста в произведениях магического реализма // Гуманитарные чтения «Севастопольская гавань»: материалы научно-практической конференции, 2019. С. 215–218.
8. Scheffel M. Magischer Realismus / Die Geschichte eines Begriffes und ein Versuch seiner Bestimmung. Tübingen, 1990.

References

1. Gugin A.A. Magical realism in the context of literature and art of the 20th century: a phenomenon and some ways of understanding it / Reports of the Scientific Center for Slavic-Germanic Studies. M.: RAS, 1998. 117 p.
2. Elepova M.Y., Kabanova N.G. Mythopoetics of the space-time continuum in Sergei Kozlov's fairy tales about the Hedgehog and the Little Bear // Neophilology, 2021. Vol. 7. No. 27. Pp. 512–521.
3. Kozlov S.G. All about the Hedgehog, the Little Bear, the Lion Cub and the Turtle: Fairy tales, poems. St. Petersburg: ABC-classics, 2006. 512 p.
4. Kozlov S.G. Hedgehog in the fog: fairy tales. M.: Children's literature, 1989. 120 p.
5. Kozlov S.G. Is it true that we will always be there? M.: Meshcheryakov Publishing House, 2020. 136 p.
6. Lushnikova G.I., Osadchaya T.Y. Contemporary English-language literature. Traditions and experiment. M.: Infra-M, 2018. Pp. 70–71.
7. Rudenko N.S., Koronchik V.G. The image of the protagonist in works of magical realism // Humanitarian readings “Sevastopol Harbor”: materials of the scientific and practical conference, 2019. Pp. 215–218.
8. Scheffel M. Magical Realism / The history of a concept and an attempt to define it. Tübingen, 1990.

РУБАН АЛЛА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат филологических наук, доцент кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин Новозыбковского филиала Брянского Государственного Университета им. академика И.Г. Петровского г. Новозыбков, Россия
E-mail: Klintsy-kraeved@yandex.ru

RUBAN ALLA ALEXANDROVNA

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Socio-Economic and Humanitarian Disciplines of the Novozybkovsky Branch of the Bryansk State University, Academician I.G. Petrovsky, Novozybkov, Russia
E-mail: Klintsy-kraeved@yandex.ru

**УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЭТАЛОННО-НОРМАТИВНОЙ ФУНКЦИИ ОБРАЗА ПАРИЖА
В РОМАНЕ МАРСЕЛЯ ПРУСТА «ПОД СЕНЬЮ ДЕВУШЕК В ЦВЕТУ»**

**CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE REFERENCE-NORMATIVE FUNCTION OF THE IMAGE OF PARIS
IN MARCEL PROUST'S NOVEL "UNDER THE SHADOW OF GIRLS IN BLOOM"**

В статье рассматриваются условия реализации эталонно-нормативной функции в «парижском тексте» романа М. Пруста «Под сенью девушек в цвету». Эталонно-нормативная функция тесно взаимосвязана с аксиологической, коммуникативной, семиотической, интегративной и другими. Большинство светских влиятельных персон (и маркиза де Вильпазири) обличают ошибки других, «нарушения светского кодекса», заблуждения, слабость, даже самые мельчайшие огрехи поведения. Но свои заблуждения или промахи они вовсе не желают подмечать или искусно их вуалируют. Эта битва за «усиление влияния» составляет смысл «светской игры на повышение».

Ключевые слова: светский кодекс, парижский текст, эталонно-нормативные модели, маски повествователя, парижский словарь, единая сцена романа, светские игроки, снобизм маркизы де Вильпазири, литературный салон, «весь Париж», «высший круг».

The article examines the conditions for the implementation of the standard-normative function in the "Parisian text" of M. Proust's novel "Under the shadow of girls in bloom." The reference-normative function is closely interconnected with the axiological, communicative, semiotic, integrative and others. Most secular influential people (and the Marquise de Villeparisire) denounce the mistakes of others, "violations of the secular code," delusions, weaknesses, even the smallest flaws in behavior. But they do not want to notice their mistakes or mistakes at all or skillfully veil them. This battle for "increasing influence" is the essence of the "secular game of increase."

Keywords: secular code, Parisian text, standard normative models, narrator's masks, Parisian dictionary, single scene of the novel, secular players, snobbery of the Marquise de Villeparisire, literary salon, "all of Paris," "high circle."

Введение

Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью точнее проявить условия реализации эталонно-нормативной функции в «парижском тексте» романа М. Пруста «Под сенью девушек в цвету».

Целью данной статьи является подробный анализ условий развертывания эталонно-нормативной функции образа Парижа и рассмотрение специфики тех или иных эталонно-нормативных моделей. Важные категории: светский снобизм, снобизм маркизы де Вильпазири, специфика проявления своего мнения в «большом свете», «умение себя держать», «говорить к месту», «приходить и уходить вовремя», этикетность, дифференциация «парижского словаря», «длительность созерцания», «движение времени». Для реализации поставленной цели были отобраны примеры из текста, раскрывающие суть того или иного светского предпочтения, требования кодекса. Взаимодействие методов классического литературоведения, лингвопоэтики, культурологии, семиотики помогает выявить специфику полифункционального текста романа М. Пруста.

Новизна заключается в рассмотрении условий реализации эталонно-нормативной функции образа Парижа

и воздействия эталона на культурную жизнь всей Франции рубежа веков. Образ Парижа – единая сцена, где герои эпопеи могут достичь отчетливого представительства (прием изображения города через его представителей – «истых парижан», «светских дам», «мужчин и женщин»), занять «свои игровые места», обрести свой адрес, и роль знаковых событий в их жизни сопряжена с жизнью большого города.

Методы исследования: Структурно-функциональный; сравнительно-сопоставительный; анализ дифференциации «парижского словаря»; выявление ключевых эталонно-нормативных моделей; анализ суждений повествователя и героев; исследование образа города через представительство («истый парижанин», «истая парижанка», «весь Париж»).

Изложение основного материала

Условия реализации эталонно-нормативной функции в романе Марселя Пруста «Под сенью девушек в цвету» зависят от различных ценностных установок. Если эстетическая функция проявляет способность человека видеть и ценить прекрасное в других людях, природе, искусстве, архитектуре городов, то эталонно-

нормативная регулирует ценности и нормы, она обращена к формированию предпочтений, в том числе и эстетических. Эталонно-нормативная функция сближается с интегративной и помогает выявить «образцовые» черты различных явлений парижской жизни, «приподнимает» наблюдателя над действительностью и делает его участником процесса творческого преобразования мира. Повествователь Марсель в романе «Под сенью девушек в цвету» сам участвует в различении новых эталонно-нормативных моделей, оценивает их со всех сторон в разные периоды времени и последовательно формирует наиболее пригодные для светского общества образцы. Общество интеллектуалов он считает гораздо более аристократичным, нежели чем кружок госпожи де Вердюрен. Большинство исследователей образа Парижа в творчестве Пруста – Жорж и Фернанда Зайе, Жан-Ив Тадье, Лор Мюра, Андре Виаль, Жан-Франсуа Ревель считают, что город помогал Прусту «выправить искаженную действительность», исправить нравы.

В итоге он утверждает идею прекрасного начала через интеллектуальное переосмысление текущего.

Ключевые черты эталонно-нормативной функции:

1) стремление отобразить не только историческую эволюцию столицы Франции, но и различные слои «парижского мифа»;

2) направлена на особо тщательную «огранку» художественного образа Парижа;

3) Прусту удалось не только создать целостный образ Парижа конца XIX – начала XX веков, но и раскрыть его значение как «эталона стиля», и он одним из первых во французской литературе вводит понятие «стильный» по отношению не только к героям эпопеи («стильный пшют» в значении – «элегантный молодой человек»), но и «стильный особняк», «стильный дом», «стильный экипаж», «стильная гостиная»;

4) писателю со временем стали подвластны сложные, переходные ситуации светского речевого этикета и повседневного общения. Велика и роль различных сопоставлений, определяющих функциональную роль различных языковых элементов. Дифференциация «парижского словаря» отражает процесс языковой оценки и предпочтений, определенного отбора «модных словечек», выразительных, характерных, «острых», свидетельствующих о непрестанном общении и взаимодействии внутри «кланов» и «кланчиков». Здесь необходимо отметить значение исследований Этьена Брюне в книге «Словарь Пруста» (см. подробнее: Etienne Brunet *Vocabulaire de Proust*. Paris, Slatkine, 1983. 3 vol. 838 p.). О.Ю. Инькова отмечает: «При этом сопоставление может затрагивать как языковые системы, языковую норму, так и функции языкового элемента в тексте» [3, с. 30]. В романе Марселя Пруста «Под сенью девушек в цвету» мы видим множество примеров «чисто парижских» модных словечек, «парижских этикетных фраз», «модных понятий» из сферы усиления светского влияния. Анн Мартен-Фюжье отмечает: «Цельность «всего Парижа» определяется чувством превосходства, которое владеет членами этого сообщества, и их убежденность в том, что они обязаны править страной, влияя не на ее политическое устройство, а на ее цивилизацию. Описать «весь Париж» значит внести вклад одновременно в историю общезнательности и в историю французской культуры» [5, с. 30]. «Французский ко-

декс» и «парижский светский кодекс» совмещаются. Например, «вошли в речевой оборот» на рубеже веков многие языковые единицы «светского дискурса»: «не отвечать на письма», «не отвечать на поклоны», «усиленно раскланиваться», «биржевой заяц», «шикарный Париж», «пшют», «орхидеиться», категории «как если бы», «больше чем», «несмотря на», «потому что»; (например, известный афоризм г-на де Норпуа: «За этими «несмотря на» всегда скрываются «потому что»»), «дать заметку в «Фигаро», «доставить тебе такое удовольствие», «снять одну квартиру», «добавочная приманка», «влиятельные люди», «могущественный клан», «он тебе откроет доступ», «провинциалы и в Париже все знают», «благородная пластичность», «для всех существует только одна сцена», «символ восприятия», «для всех существует только одна биржа», «ввести в оборот», «повысить ставки», «сильные светские игроки», «овца Панургова стада», «блестящее положение в свете», «из блестящих людей в Париже», «смягчить двусмысленность», «этот дойдет до префектуры», «одно важное лицо», «темные личности», «хорошие финансы», «дайте мне Оперу и бульвар», «прыжок в неизвестное», «новости о Франции узнаются раньше за границей», «как все новички, от Парижа в восторге», «у нас ни одного свободного вечера», «смотреть в монокль», «публика театральных лож», «служить проводником таланта», «светские жесты», «умный человек стоит двух, несмотря на оскорбления», «званные обеды», «обаяние совершенства», «тонкая политика», «в парижском шуме звать гарсона», «шик», «парижский шик», «навести блеск», «манеры дипломата», «с его фанатизмом», «из страха перед Орианой», «только из уважения к вашему клану», «не без способностей», «он кандидат в консультанты», «язык парижских канцелярий», «с истинным даром интриги», «очень заманчивый план», «докатались до автомобилей», «переключать скорости», «Ерунда!», «очень милая история», «истый Германт», «долгий взгляд», «долгая улыбка» и др.;

5) многим «парижским» и «лондонским» словечкам Одетты де Креси (и госпожи Одетты Сван) присуща экспрессия непосредственного живого отклика. Одетта не идеализирует «большой свет», она предпочитает аристократическим кварталам Марэ и Сен-Жермен-де-Пре буржуазный Шоссе Д'Антен, в ней всегда говорит «здравомыслие буржуазки», наделенной чисто внешним шиком «истой парижанки», Одетта часто играет различные роли на «парижской сцене» – то несколько корыстной куртизанки, то загадочной «Мисс Сакрипант» с акварели Эльстира 1872 года, то двуличной англоманки, то вдохновенно играющей Сонату Вентейля безукоризненной «Хозяйки салона». Чарующую аристократку Одетту отличает умение нравиться самым взыскательным мужчинам, ибо она от природы красива, грациозна, не лишена остроумия. Есть в ней и нечто «итальянское», прельстительное, близкое идеалу Свана. Идеал несколько отрешенных, мечтательных красавиц Боттичелли воплотился именно в ней – цепкой и расчетливой, и потому в ее «сладком плену» пребывает целое множество поклонников. Марсель описывает безупречные парижские туалеты Одетты с установкой показать нам «законодательницу мод», «королеву Аллеи Булонского Леса», чуть ли не новую богиню. М. Бахтин отмечает: «Конечно, у великих реалистов – Стендаля и

Бальзака – местом пресечения временных и пространственных рядов, местом сгущения следов хода времени в пространстве служит не только гостиная-салон. Это лишь одно из мест. Способность Бальзака «видеть» время в пространстве была исключительной. Например, хотя бы замечательное изображение у Бальзака домов как материализованной истории, изображение улиц, города, сельского пейзажа в плоскости его обработки историей» [2, с. 181];

6) влияние нового понимания мира особо дорого Прусту в его замкнутой «эстетической комнате» усердного труженика. Если роман Виктора Гюго «Труженики моря» назван в знак уважения к рыбакам, «ловцам жемчуга», исследователям недоступных ранее глубин, то повествователь Марсель становится тружеником парижской светской стихии, ее бытописателем и знатоком нравов недоступной для многих среды. Светское или буржуазное – это общество есть непременно «высшее общество», к которому примыкала творческая богема, театральные знаменитости, поэты, художники, музыканты;

7) географический мир «есть основа для всех трансформаций смысла «страны», «местности», «города». Пруст никогда не обходит стороной вопросы «удачного расселения», укоренения, поиска и обретения «нужного местечка», престижного квартала, подходящей улицы, «фешенебельного дома», своего круга общения, «превосходного адреса» в Париже. Это тоже примета парижского эталона, парижского элегантного стиля. На чисто филологическом уровне Сван принимает далеко не идеальную улицу Лаперуза чуть ли не за новую позму – ибо эта улица и дивная, и печальная. Она волнует душу историей мореплавателя Лаперуза и тем, что Одетта живет на этой улице, скрывая свои плутни;

8) как итоговый текст может представлен несколькими редакциями, там и парижские летописи Пруста образуют внутри единого текста особые тексты, способные к мутации смысла, игровым перевертышам;

9) ценностное ядро остается неизменным, и в этом величие Пруста как философа и писателя. «Нормативное ядро» данной функции скорее подвижно («подвижные нормы»), поскольку любое догматическое закрепление тех или иных правил влечет за собой их нарушение, и Ориана первой нарушает правила «Кодекса» из страсти противоречить;

10) идея сильного важнее идеи ста Познающих. Оттого в романах серии Пруста сильные всегда поступают произвольно, то есть они принципиально своевольны. Сильные мира сего наделены властью и богатствами, они берегут клановые и кастовые привилегии «от чужаков». Отсюда роль мотива светской иерархии и доминирования Германтов;

11) между разными уровнями эталонно-нормативной функции свои «поля напряжения» и «эмоциональной разрядки». Здесь нельзя не следовать принципу «цитата-комментарий», ибо суждения Пруста о парижском свете неисчерпаемо глубоки, точны и сами по себе могут считаться «шедеврами общественно-культурной мысли». Пруста никто не превзошел по части светских обобщений. Он и волнующе строг, и сосредоточенно избирателен;

12) большую роль в постижении образа Парижа играет спонтанно-образная память. Анри Бергсон в ра-

боте «Непосредственные данные сознания» (1889) длительность истолковывает как основу всех сознательных душевных процессов: «Длительность в отличие от абстрактного времени (науки) предполагает постоянное творение новых форм, становление, взаимопроникновение прошлого и настоящего, направление будущих состояний, свободу интерпретации. Интуиция как способ постижения длительности противостоит интеллектуальному познанию» [7, с. 37].

«Длительность созерцания» – тот прием, благодаря которому Марсель воспринимает большинство явлений окружающего мира. Но не только категория длительности определила величие творческого метода Пруста. Повествователь в тексте опирается и на данные интуиции, и на возможности спонтанно-образной памяти, и на переосмысление архетипов. Это образец известного поэтам-суфиям поиска «живого смысла», который может быть осмыслен как «спонтанное озарение», «самопроизвольная вспышка энергии», прием показательной иносказательности вопросов и ответов. Г.Т. Кабулнязова отмечает: «Самое важное здесь, на наш взгляд, то, что именно в спонтанно-образной памяти кроется источник вдохновения и талантов. Но как можно использовать потенциальные силы, скрытые в нашей бессознательной образной памяти? Этот вопрос интересовал восточную философию на протяжении многих веков, и ответ был найден в ее религиозно-мистическом направлении, в том числе в суфизме» [4, с. 162].

Важно воспринимать свое сердце опорой высших знаний. «Так, по мнению Руми, невозможно постичь Коран, пока наше сердце само не станет живым Кораном» [4, с. 163].

Е.М. Мелетинский отмечает, что эмоциональное начало и начало интуитивное тесно взаимосвязаны. Рациональное познание сочетается с усложненным ассоциативным мышлением, когда большую роль начинают играть различные ассоциации, философские метафоры, аналогии из мира искусства и «метаморфозы» мифологического характера.

Мелетинский приходит к закономерному выводу: «Кассирер сумел оценить интуитивное эмоциональное начало в мифе и вместе с тем рационально проанализировать его как форму упорядочивания и даже познания реальности. Специфику мифологического мышления Кассирер видит в неразличимости реального и идеального миров, вещи и образа, тела и свойства, «начала» и принципа, в силу чего сходство или смежность преобразуются в причинную последовательность, а причинно-следственный процесс имеет характер метаморфозы» [6, с. 407].

Поэтому читатели и критики покоряются «сотой интонации», серьезности его стиля – это не поверхностные, а выстраданные истины того, кто «день каждый, каждую минуту» привык осмысливать на уровне философского и научного трактата, а не только описания Парижа своего времени. За этими рядами отождествлений такой мощный ум, что можно признать – такого «взгляда» на Париж уже не будет. В наши дни информационного бума и социальных сетей трудно представить себе «нового Марселя», потому что сама жизнь изменилась. И духу не хватит у современного писателя так же скрупулезно «выведывать» тайны. Отсутствует и сама атмосфера не-

престанного любования городом. Исчезло восхищение перед силой аристократов, влиятельных людей, перед «благом общения» с высшими, с теми, кто может помочь «пробиться», «обрести» свой круг великосветских покровителей. Во времена Пруста это еще было возможно. Крайне усложнившийся «светский уклад» в начале века стал более открытым и человечным. «Правильно» совершенное действие «вхождения в свет» давало молодому человеку словно бы связку ключей от рая. Но если бы Марсель был таким «любимцем Фортуны», он не погрузился бы в литературное постижение пространства и времени. То, что остается за кадром – его собственная мучительная борьба за каждый новый день с верой в талант, за каждый год. Слово «аристократ» перестает быть прерогативой родовой аристократии. Но и эта «новая» (со времен Эпохи Реставрации) финансовая аристократия прекрасна. Сван заслуживает восхищения хотя бы оттого, что никого не угнетает, «с ним можно поговорить», он «жил, чувствовал, любил», он собирает коллекцию картин. Марсель играет в этом диалоге подчиненную роль, но она его не слишком тяготит. Их стоило боготворить и любить хотя бы за то, что они знали, в сущности, секрет бытия, они «умели жить», блистать в обществе – даже самом придиричивом и взыскательном. Мы часто говорим о трагедии непризнанных, о срывах Бодлера, Ван Гога, о фатальном одиночестве и нищете великого Поля Верлена, но ведь надо признать и другую сторону медали. Есть и те, кому Париж «вполне покорился», кто сумел в нем царствовать, обрести свое «собственное царство». Это прежде всего освоение и принятие «высших качеств» жизнеустройства по модели «благополучное», всеми уважаемое существование. Это прочное положение в обществе и возможность не только видеть «открыточный Париж», но и блистать в нем, бывать на балах и скачках, посещать все театральные премьеры, заказывать туалеты у лучших портных, устраивать приемы, рассылать приглашения, «давать обеды» на сто персон, собирать у себя гостей словно бы «в последний раз» – это словно бы совершенно другая «магия места», и ничего не было напрасным, тщетным.

Концепция времени у Пруста формировалась на пересечении двух традиций – критического реализма, исследующего светскую среду как многомерную и подвижную, и традиции «влиятельного символизма», где значительную роль играл принцип поиска соответствий первоначальному импульсу (свет, звук, спектр цветов, ассоциации цветового и зрительного характера, музыкальные аналогии, ассоциации из мира искусства). Функция каталогизации пространственных знаков проявляет и движение времени. Л.Н. Толстой стремился отобразить процесс постепенной «внутренней работы» и духовного осмысления времени. В.Г. Андреева отмечает: «В масштабе личности Толстой показывает вектор времени, складываемый из конкретного момента, который вписывается благодаря сознанию человека в его общий духовный путь. И.И. Евлампиев пишет, что у времени, по мнению Л.Н. Толстого, есть две функции: положительная – соединение людей и расширение их жизни и отрицательная – отграничение момента жизни человека от целостного движения жизни» [1, с. 65].

Умение почувствовать нужное время и «прийти ко времени» – то есть прийти удачно, «застать врасплох» нужных лиц, «схватить фортуна за хвост», добиться

исполнения своих желаний. Метафорическая ссора со временем опасна, ибо согласие лучше. Значительно влияние символизма на категории «предчувствие событий», усиление и ослабление знаков влияния, переосмысление отказов, отсрочек, уклонений, затягивания процесса принятия решения («опоздание» или отмена свидания есть повод для различных знаково-символических ассоциаций).

Выбор нужного времени – поиск жизненной стратегии, тогда как направление – «сокровенный код жизни» в концепции М. Пруста. Поиски утраченного времени – это и восстановление парижского пространства. Источником вдохновения могут стать орхидеи и хризантемы в хрустальных и фарфоровых вазах в доме Сванов, «сияние белых шаров цветов бульденеж», аромат глициний, роз, сирени, пармских фиалок.

Действует принцип поиска идеальных символических соответствий (ср. с принципом Калидасы: «Эта цветущая ветка выбрала манговое дерево себе в мужья»). Поиск созвучий – это и есть творение времени в отдельном (мир повествователя) и в некоем целостном Единении, в «единой Грезе всего квартала Елисейских Полей», в Единении юности, Всеобщности, Гармонии частей и Целого.

Марсель отказывается считать светскую суету бессмысленной, «тщетной» – и в этом его модернистский принцип и даже предчувствие постмодернистской эстетики «равноправных идей» и значимости жизненного опыта всех и вся, он отказывается от идеи «светской унылой морали».

Далеко не безгрешные люди оказываются умнее, обаятельнее иных «праведников» или ханжей. Пруст доказывает, что бедность унижительна, что предпочтительнее другое состояние, и лучше вовремя «забраться повыше», примкнуть к высшим слоям, к более влиятельным людям – «решительным, честолюбивым и успешным».

Маски повествователя чередуются – «наблюдатель», «нравоописатель», «игрок», «режиссер, управляющий всеми игровыми и любовными сценами», «жрец, заклинатель божеств высшего круга», «посредник», «поверенный в делах», «наставник – но не столько в нравственном отношении, сколько в понимании благородного образа жизни».

Сам являясь «первопричиной» и условным «заказчиком» своей великой книги, он пишет ее прежде всего «сам для себя», и все прекрасное, истинно «свое», носит с собой и никого не предаст анафеме, он «божественно снисходителен».

Сохранение власти, привилегий, богатства «любой ценой» и всеми средствами – не для Марсея. Потому он остается искренним и верным себе, он притягателен даже в истолковании грехопадений «Содома и Гоморры». Отрицательные свойства еще не означают полного отсутствия положительных. Оценка идет по принципу ослабления отрицательных качеств персонажей ради их «очеловечивания» в пространстве романа, и это его новая религия – человеколюбие, то есть принятие и всех человеческих слабостей, заблуждений, грехов, падений. Здесь каждый переживает свой процесс (категория Ф. Кафки), каждый несет свои тайные горести, каждый способен к покаянию (особенно Паламед де Шарлюс). Даже «непогрешимая в свете» Ориана

понимает, что герцог Германтский не любит ее «светскость» и требует чего-то иного, что могло бы их связать родством высшего порядка, но не может найти в Ориане источник непреходящей любви. И если он ее укоряет за то, что она туфли не в тон, не в цвет подобрала – он еще и провоцирует Ориану на бунт, испытывает ее. Но Ориана – покорная, нелюбимая жена, и муж для нее – «некое верховное божество». Если бы она «взбунтовалась» и приблизила к себе Свана в его последние дни для решающего разговора о спасении чудной его коллекции – она стала бы и в глазах мужа «исключительной женщиной, способной к состраданию», а не просто «светской женщиной». Только сильные люди способны помочь. Это умение не связано с деньгами и не зависит от сана, должности, титула, привилегий. Тогда можно считать человека благородным, «состоявшейся личностью», если он поступает благородно. Но если Ориане было недосуг накануне бала принять Шарля «бедного, больного» в ту минуту – это еще не значит, что она бы его отвергла в иное время, более благоприятное для доверительной беседы. Вот в чем скрыта бывает «пружина» достижения блага, какой-то личной цели. Сван подошел к «влиятельным особам» не вовремя, то есть он «опять нарушил» светский ритуал, он подошел «не вовремя», некстати, не рассчитал заранее своих сил. Но если к «Дракону» подойти в удачное время, он может и пощадить (китайская поговорка). Снова что-то великое странным образом зависит от правил светского этикета! Нужно договориться о приеме, нужно умело предпринять все возможное, приложить множество усилий ради «нужного времени». Ориана могла бы повлиять на ход событий, но не повлияла. Мало «знать» влиятельных людей, нужно еще «уметь приноровиться» к ним, а они всегда «с норовом», они волевые, хитрые, хищные «добытки блага» – положение им не позволяет быть слишком «доступными для общения». Однако, Марсель отмечает, что лучше уж они «во главе клана», чем люди слабые или безвольные, не способные ничего «добыть» для своих.

Светский снобизм маркизы де Вильпазири связан с «категорией оценки» и эталонно-нормативными моделями поведения. Госпожа маркиза де Вильпазири в Бальбеке возобновила знакомство с бабушкой Марселя и пожелала ввести их в избранное общество. Франсуаза с трудом простила госпоже де Вильпазири титул маркизы, ибо она была горда и тоже умела «чувствовать породу», чтобы «ее господам» все оказывали особое уважение.

Эта ныне «старая женщина» была изумительно хороша в молодости, и ее салон в Париже считался одним из самых образцовых. Особую тайну ей придавало то, что она «в родстве с Германтами». И в разговорах госпожа де Вильпазири поспешила явить доверительность не сразу. Она решила посвятить Марселя в свои воспоминания о замке ее отца. Этот замок теперь напоминал «настоящий музей», так как Шопен и Лист играли там, Ламартин декламировал стихи и все знаменитые артисты целого столетия записывали мысли, мелодии, делали наброски в семейном альбоме. Но госпожа де Вильпазири, как «истая парижанка», превыше всего ценила светские и родственные связи, и оттого не сразу приняла как данность это великое культурное наследие замка.

Госпожа де Вильпазири не из тяготения к искусству, но скорее из соображений хорошего тона и выгоды признала это наследие – «благодаря ли своей изысканности, хорошему воспитанию и настоящей скромности или по неумению философски мыслить, возводила свои познания в области всякого искусства только к этим чисто материальным причинам и в конце концов как будто даже была готова признать живопись, музыку, литературу и философию своего рода приданным молодой девушке, получившей самое аристократическое воспитание. Для нее точно не существовало других картин, кроме тех, что достаются по наследству» [8, с. 305].

Маркиза слышать не хотела о картинах, купленных неизвестно каким образом «нынешними Крезами», она заранее была уверена, что это подделка. Марсель и бабушка были удивлены, что госпожа де Вильпазири гораздо либеральнее, чем даже большая часть буржуазии, она ценила республику и уважала людей труда.

Марсель начал понимать магнетизм «истой аристократки» – секрет обаяния граничил с самым взыскательным вкусом и здравомыслием. Вместе с бабушкой они были убеждены, что и в Париже, и в Бальбеке маркиза «является мерилем и образцом всякой истины». Она запросто говорила о «своей» коллекции картин Тициана, о Колоннаде «своего» замка, о Луи Филиппе как о собеседнике. «Госпожа де Вильпазири, отвечая на мои вопросы о Бальзаке, о Шатобриане, о Викторе Гюго, которые все бывали у ее родителей и которых она видела тоже, смеялась над моим восхищением, рассказывала о них забавные подробности, как о каких-нибудь вельможах или политических деятелях, и строго судила этих писателей именно за отсутствие в них той скромности, того умения оставаться в тени, той сдержанности, которая довольствуется одним метким штрихом и не переигрывает, которая более всего избегает комического велеречия, того умения говорить кстат, того чувства меры в суждениях и простоты, до которых, как ей внушили в детстве, поднимается подлинно ценный человек, видно было, что она без колебаний предпочтет им людей, которые, благодаря этим качествам, где-нибудь в салоне или в академии, в Совете министров, пожалуй, действительно имели преимущество перед Бальзаком, перед Гюго, перед Виньи – какого-нибудь Моле, Фонтана, Витроля, Берсо, Пакье, Лебрена, Сальванди или Дарю» [8, с. 307].

Романами Стендаля все восхищались. Отец маркизы встречался с ним у господина Мериме («у того по крайней мере был талант», – заметила вскользь маркиза) и говорил дочери, что Бейль был скорее «страшный пошляк», но бывал остроумен на обедах. У нее были автографы всех великих людей, но «ближе к себе» она их не подпускала. Зато Сент-Бева она считала человеком очень умным, ибо он как раз не считал себя «великим». Марсель уловил всю светскую прелесть ее тона и не стал с ней спорить, и она оценила его такт и благовоспитанность. Марсель робко цитировал маркизе какое-нибудь выражение Шатобриана, или Виньи, или Виктора Гюго. Она же «поддразнивала» его, вовлекая в диалог:

« – И, по-вашему, это прекрасно? Гениально, как вы говорите? В то время не расточали слово «гений» <...> Вы мне приводите звонкую фразу господина де Шатобриана о лунном свете. Вы увидите, что у меня есть основания для возражений. Господин де Шатобриан очень часто бывал у моего отца. Он, впро-

чем, был приятный гость, когда не было никого другого, но когда появлялся кто-нибудь другой, он начинал рисоваться и становился смешон... <...> Что же касается его фраз о лунном свете, то они у нас дома просто-напросто превратились в своего рода повинность» [8, с. 319].

Оказалось, что Шатобриана приглашали пройтись с каким-нибудь гостем более высокого ранга, «своим человеком» в доме, и он, бедняжка, становился чересчур высокопарен и цитировал «эту фразу о лунном свете», а потом отец маркизы выпрашивал гостя, и тот не без иронии говорил, что господин Шатобриан был по своему обыкновению «красноречив», и он говорил о лунном свете в римской Кампанье, и всем своим спутникам «подносил» всегда один и тот же отрывок. Она сомневалась, был ли графом Альфред де Виньи. Мюссе – «обыкновенный парижский буржуа», который с пафосом говорил о своем гербе – «Золотой ястреб, украшающий мой шлем». Видимо, маркиза не признавала категорию «духовного аристократизма» и не считала нужным делать вид, что поняла литературные шедевры Мюссе. Впрочем, она признавала его талант. Балзака укоряла за то, что он взялся «описывать общество, где его не принимали» и о котором он «нарасказал тысячу несуразиц». На первом представлении «Эрнани» Гюго ее отец, господин де Буйон, посчитал необходимым уйти и «не дослушал до конца» эти стихи. Виктор Гюго, по мнению маркизы и ее отца, был писателем «одаренным, но не знавшим чувства меры» [8, с. 320].

Но Марсель понял и ее «точку зрения» – маркиза де Вильпазири не знала о том, что «пружинки общественные» можно знать в силу таланта, и Оноре де Балзак схватил все слои верно – об этом много пишут историки и даже социологи. К тому же их дом – далеко «не весь Париж», и его могли принимать в салонах не менее блестящих, чем салон ее отца. Она была права интуитивно, «по-светски» права, ибо превыше всего ценила чувство меры. Марсель тут же «намотал на ус» ее наставления именно как будущий «великий писатель» – он старался изображать парижский свет «со знанием дела» и умудренный опытом, без излишних восторгов и преувеличений. В тексте эпопеи маркиза де Вильпазири тоже не всегда безупречна. Марсель «обыграл» идею ее непогрешимости именно в светском отношении. Например, в романе «По направлению к Свану» бабушка Марселя не желает с ней встречаться и вместе созерцать некую старинную парижскую церковь. Одетта де Креси третирует маркизу, ибо она ей напомнила «старую консьержку». В романе «В сторону Германтов» образ маркизы и двоюродной бабушки Марселя (влиятельной, со своим кругом почитателей) иногда контаминируется. Повествователь может вложить в уста двоюродной бабушки некоторые суждения маркизы де Вильпазири. Однако, в классическом понимании образа маркизы де Вильпазири она явилась «той самой аристократкой», которая принимала многих великих писателей. Ее слова разошлись на цитаты, в критических работах советского периода ее почти всегда укоряли за ограниченность и снобизм. Но в том и высшая достоверность ее мнения, что оно имеет под собой некоторые основания с точки зрения негласного светского Кодекса. Великие люди ценили ее и бывали в доме ее отца еще и потому, что им не докучали «поклонники таланта» хотя бы в этом салоне. Известно, что люди «своенравные» и влиятель-

ные притягательнее тех, кто зависит от «давления гения». У талантливых поэтов и писателей должен быть «свой» ближний круг. Марсель усвоил на всю жизнь этот урок – он часто «играл» в обществе роль журналиста или философа, а потом уже «раскрывал карты» – если человек был достоин его внимания и писательской открытости. Все великие люди страшно одиноки. Они «мыслят», «страдают» за всех, а люди из высших слоев живут «для себя», они почти никому не помогают. Оттого Марсель ценил полученное наследство – чтобы «на равных» беседовать с ними, надо иметь значительные средства, ренту, доходы от продаж, «своих» апологетов и критиков-доброжелателей. Андре Жид тоже был в числе «избранников Фортуны» – отец-юрист оставил ему ренту. Гораздо меньше «повезло» Верлену – он скитался по больницам, голодал, часто не мог добиться выплаты гонораров от бесчеловечно скупых издателей – то есть «не удержался» внутри своей среды, покинул унылые кварталы буржуа и улицу Николе ради поэтической свободы и «богемного Парижа» мансард. Во времена Пруста все считают Верлена «самым великим», читают его стихи в гостиных, но при этом все понимают, что «живой» поэт, гонимый и страдающий, сложный, ни на кого не похожий – он вряд ли получил бы долгожданное приглашение.

Выводы

1) Эталонно-нормативная функция вытекает из ценностно-нормативной и тесно с ней взаимосвязана. Данная функция устанавливает, регулирует наиболее значимые ценности и нормы, культурные образы и стандарты поведения в обществе и носит ярко выраженный социальный характер. В ее основе – системы ценностей и правил, которые выстраиваются в определенную иерархию в зависимости от традиций культуры, менталитета, господствующих тенденций, стандартов поведения, этикета, моды, различных «образов жизни» как наиболее авторитетных и почитаемых, «светских» приличий, догм и даже суеверий. Данная функция в культурном процессе реализуется через системы норм, правил, религиозных учений и догматов, законов, одобренных большинством граждан, правовой системы и норм морали;

2) Аксиологическая функция рассматривалась В.Н. Топоровым как стратегическая все-функция, но и эталонно-нормативная имеет важное значение в процессе воссоздания образа города как культурного феномена. «Столичные» нравы и правила поведения в высшем обществе отличались от общепринятых. Чтобы понять «душу Парижа», нужно уделить не меньшее внимание внешним знакам воздействия на окружающую среду и весьма сложным правилам поведения в рамках системы «я» и «другие»;

3) Японская поэтика оказала влияние на эстета Пруста – например, он с большим сожалением наблюдает за тем, как из будуара Одетты саксонский фарфор и безделушки в стиле «Модерн» вытесняют столь милых его сердцу китайских болванчиков, красные фонари с кистями, восточные ширмы с тонким рисунком, диваны, обтянутые ярким шелком, японские расписные веера, китайские зонтики. Он как-то сроднился с ними. Даже шелковый пуф – невольный свидетель его светских взлетов и падений. Ясно одно – дружба с женщинами

призрачна, они требуют того, чтобы «самим любить», особенно если у них есть содержатели;

4) Эстетика «дзен» – любования вещами – влияет в том числе и на поиск тех или иных игровых соответствий, эталонно-нормативных моделей более изысканных, «подходящих» для элегантно-времяпровождения. Элегантный стиль способен закодировать «пустоту существования» салонных кумиров, слово магическим экраном скрывая их подлинную суть. А суть в том, что они не очень-то добрые и не готовы доверять другим. Это «светские самураи» в юбках, ибо еще Бальзак отмечал, что всюду – даже в редакциях газет и в политических салонах «правили женские юбки». Ясно, что Ориана Германтская могла обойти по части жизненной хватки, ума и пронзительности многих мужчин. Властные, сильные, волевые, чуть ли не воинственные женщины должны следовать правилам этикета – то есть казаться изящными, хрупкими, слабосильными, почти неземными существами. Внешний облик делал их притягательными. Но если бы кто-то посмел задеть их интересы, они сумели бы «отыграться» или отомстить. Одетта тоже с виду – нежная орхидея, цветок божественной прелести. Но ведь она прошла выучку госпожи Вердюрен – тут уж не приходится сомневаться, что она тоже всю жизнь «вела свою» игру за привилегии и право блистать в салонах, игру холодную и расчетливую. Если нет этого упорства и дара пленять – останешься ни с чем, особенно если нет «законного мужа» или «друга дома». При этом Париж награждает

женщин «себе на уме», хитроумных, сообразительных, любящих земные блага и шумный успех;

5) Важно уловить в эталонно-нормативной функции соотношение изменчивого и неизменного, потому что единство всякого явления зависит от гармонии или дисбаланса этого соотношения;

6) Богатство – это вовсе не так уж «плохо», это чаще всего прекрасно. Пруст выдвигает новую эстетическую и эталонно-нормативную категорию – «жизнь в истинном принятии того, что прекрасно». И богатство может быть прекрасно, если им владеют благородные люди. И бедность может быть прекрасна – Свану было все равно, что юная Одетта бедна и безвестна, он ее «возвысил» в ранге красавиц, его безоглядная любовь сделала ее успешной, желанной для многих. И тут все похоже на бега – можно поставить на «ту» или «не на ту» бегущую, и мгновенно все изменится. Свану показалось, что Одетта способна выиграть в жизненном забеге, что она и есть та самая «верная добыча». Марселю же достались любовные переживания, ему трудно переиграть Альбертину, ибо она бежит не к нему, а от него, она не в силах сделать решающий выбор. Необходимое условие хорошей жизни – хитроумие, умение нажать богатство. Для Марселя красота есть необходимость, красота «держит» его. Осип Манделштам писал в «Египетской марке», что он «держится своим Петербургом», Эрмитажем, поэзией улиц. Марсель до последнего «держится» Парижем, видоизменяя его и сам оставаясь неизменно любящим, искренним, умным.

Библиографический список

1. Андреева В.Г. Художественное время в повести Л.Н.Толстого «Хаджи – Мурат» //Филологические науки, 2023, №2. С. 62–71.
2. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе/ Эпос и роман. СПб.: Азбука, 2000. 304 с.
3. Инькова О.Ю. О сопоставительном методе в лингвистическом исследовании // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология, 2022, №6. С. 17–31.
4. Кабулнязова Г.Т. Спонтанно-образная память в творчестве Анри Бергсона и в суфизме (сравнительный анализ) // Вопросы философии, 2022, №12. С. 159–167.
5. Мартен-Фюжсье А. Элегантная жизнь, или как возник «Весь Париж». 1815-1848. М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1998. 477 с.
6. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. М. Изд. Фирма «Восточная литература РАН», 2000. 407 с.
7. Современная западная философия. Словарь. Сост.: Малахов В.С., Филатов В.П. М.: Политиздат, 1991. 414 с.
8. Пруст М. Под сенью девушек в цвету. Роман. М.: Профиздат, 2006. 576 с.
9. Brunet Etienne Vocabulaire de Proust. Paris, Slatkine, 1983. 3 vol. 838 p.

References

1. Andreeva V.G. Artistic time in L.N. Tolstoy's story "Hadji – Murat" // Philological Sciences, 2023, No. 2. Pp. 62–71.
2. Bakhtin M.M. Forms of time and chronotope in the novel / Epic and novel. St. Petersburg: Azbuka, 2000. 304 p.
3. Inkova O.Yu. On the comparative method in linguistic research // Bulletin of Moscow University. Series 9. Philology, 2022, No. 6. Pp. 17–31.
4. Kabulniyazova G.T. Spontaneous-figurative memory in the works of Henri Bergson and in Sufism (comparative analysis) // Questions of Philosophy, 2022, No. 12. Pp. 159–167.
5. Martin-Fugier A. Elegant life, or how "All Paris" came into being. 1815-1848. M.: Publishing house named after. Sabashnikov, 1998. 477 p.
6. Meletinsky E.M. Poetics of myth. M. Ed. Firm "Oriental Literature RAN", 2000. 407 p.
7. Modern Western philosophy. Dictionary. Compiled by: Malakhov V.S., Filatov V.P. M.: Politizdat, 1991. 414 p.
8. Proust M. Under the shadow of girls in bloom. Novel. M.: Profizdat, 2006. 576 p.
9. Brunet Etienne Vocabulaire de Proust. Paris, Slatkine, 1983. 3 vol. 838 p.

УДК 801.82

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-186-193

СЕМЁНОВ ВАДИМ БОРИСОВИЧ

кандидат филологических наук, доцент, кафедра теории литературы, филологический факультет, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия
E-mail: vadsemionov@mail.ru

SEMYONOV VADIM BORISOVICH

PhD, Associate Professor, the Department of Theory of Literature, the Faculty of Philology, Lomonosov MSU, Moscow, Russia
E-mail: vadsemionov@mail.ru

**«САГА О КОНСТАНЦИИ»: О ПАРАЛЛЕЛЯХ ИЗ СРЕДНЕВЕКОВЫХ ЕВРОПЕЙСКИХ ЛИТЕРАТУР XIII В.
К СЮЖЕТУ «СКАЗКИ О ЦАРЕ САЛТАНЕ» А.С. ПУШКИНА**

**«THE CONSTANCE SAGA»: ON PARALLELS FROM MEDIEVAL EUROPEAN LITERATURES OF THE 13TH CENTURY
TO THE PLOT OF «THE TALE OF TSAR SALTAN» BY A.S. PUSHKIN**

Известно, что с первой половины XX в. тема фольклорных источников «Сказки о царе Салтане» хорошо разработана. В то же время недостаточно изучена тема её близости многим текстам европейского Средневековья, входящим в так называемую «Сагу о Констанции», понятие о которой возникло на рубеже XIX–XX вв. в западном литературоведении. В статье представлен начальный этап эволюции упомянутой «Саги» (тексты XIII в.), рассмотрение которого способствует определению места и сюжетного «удельного веса» её наиболее частотных мотивов – и последующей примерке их общности как сюжетной формулы к структуре пушкинского текста. В статье наглядно продемонстрировано, что при взгляде со стороны структуры образцов «Саги» на «Сказку» Пушкина её текст выглядит пусть и оригинальной, но вариацией «Саги».

Ключевые слова: сага о Констанции, обвиненные королевы, оклеветанная жена, инцест, песнь о деяниях, средневековый рыцарский роман, хроника, житие, сказка.

It is known, that since the first half of the XX century the theme of folklore sources of «The Tale of Tsar Saltan» is well developed. At the same time, the theme of its closeness to many texts of the European Middle Ages, included in so-called «The Constance Saga», the concept of which arose at the turn of the 19th–20th centuries, has not been sufficiently studied by Western criticism. The essay presents the initial stage of the evolution of the mentioned «Saga» (texts of the 13th century), the consideration of which contributes to the determination of the place and plot «weight» of its most frequent motifs – and the subsequent fitting of their sum as a plot formula to the structure of Pushkin's text. The essay clearly demonstrates that when looking at Pushkin's Fairy-Tale from the side of the structure of the «Saga» samples, its text looks, albeit original, but a variation of the «Saga».

Keywords: the Constance saga, accused queens, calumniated wife, incest, chanson de geste, medieval chivalric romance, chronicle, vita, fairy-tale.

Введение

Актуальность исследования обусловлена малоизученностью связей текста пушкинской сказки с вероятными источниками из литературы европейского средневековья. Целью исследования является первичная оценка точек схождения сюжета Пушкина со средневековыми сюжетами и выяснение того, можно ли текст «Сказки о царе Салтане» считать русской вариацией той единой темы, что с середины XIII в. варьировалась в разноязыких и разножанровых западноевропейских сочинениях. Достижение этой цели обеспечивают *методы исследования:* компаративное сведение текстов и мотивный анализ, в целом характерный для решения задач исторической поэтики.

В рамках мотивного анализа материала проявляется *новизна* исследования: западноевропейская наука рассматривало тождество отдельных мотивов тех текстов, которые объединяет понятие «Сага о Констанции», возникшее в результате выявления очевидной близости сочинения Николая Триве, Джона Говера и Джеффри Чосера; а в настоящей статье предложено сначала определить статус тех наиболее частотных для образцов

«Саги» мотивов, которые составляют её единый сюжет, выделить среди них мотивы сюжетопологающие (основные) и служащие для мотивировки появления основных (второстепенные) – и потом, осознав особенности сцепления основных и второстепенных мотивов «Саги» как структурную формулу, спроецировать её на пушкинский сюжет, чтобы увидеть его смысл (и в результате высветить его особенности) в предлагаемом новом контексте.

Изложение основного материала

В «Рассказе Законника» из «Кентерберийских рассказов» Дж. Чосера изложена история Констанции, которую по ходу сюжета дважды несправедливо обвиняют: сначала в убийстве чужого ребенка, а затем в том, что вместо своего нормального ребенка она родила монстра. В 1927 г. две исследовательницы – независимо друг от друга – опубликовали работы, в которых было предложено посмотреть на сюжет отдельного канонического для национальной литературы текста в сопоставлении с другими, не обязательно литературными и не обязательно той же национальной традиции. В Нью-Йорке сотрудница местного университета Маргарет Шляух по

результатам новозащищенной докторской диссертации опубликовала книгу «Констанция Чосера и обвиненные королевы» [4], а в Ленинграде вышла статья «Опыт критического разбора происхождения пушкинской «Сказки о царе Салтане»» аспирантки Ямфака ЛГУ Елизаветы Аничковой [6].

Шляух рассматривала чосеров «Рассказ Законника» на фоне разнообразных литературных и фольклорных источников Средневековья, содержащих мотив, который она назвала мотивом «обвиненных королев». Предложенное название мотива *accused queens* в англоязычной медиевистике закрепилось и по сию пору используется, а на работу Шляух ссылаются как на основополагающую. Рассмотрение отдельных мотивов чосерова сюжета о Констанции (*Custance*) на фоне мотивов произведений Джона Гауэра и Николая Триве, ранее обращавшихся к тому же сюжету, а также на фоне иных сочинений в итоге привело к тому, что следующие за Шляух исследователи стали воспринимать все сближающиеся мотивами тексты как варианты одной «Constance saga» («Саги о Констанции»), понимаемой как некий объединяющий разных авторов инвариант-интертекст, канонический, но сам по себе не имеющий воплощения. Таким образом, это название группы произведений. После защиты диссертации Шляух получила место преподавателя в Университете Нью-Йорка, в котором быстро делала карьеру, но из которого в 1951 г. уволена в качестве протеста против продолжающейся в США антикоммунистической «охоты на ведьм», чтобы перебраться в социалистическую Польшу.

Злую иронию филологической судьбы ощутила на себе Е.Е. Аничкова, родившаяся в 1894 г. в Лондоне в семье дворянина Е.В. Аничкова, известного фольклориста-компаративиста и последователя А.Н. Веселовского. Семейная атмосфера интереса к Англии и английскому языку (отец активно интересовался Шекспиром, а младший брат вырос филологом-англистом) сказалась на интересах: в упомянутой статье, приводя многочисленные близкие пушкинской сказке литературные и фольклорные тексты, она также остановилась на сюжете о Констанции в «Рассказе Законника» как на *возможном* источнике сказки А.С. Пушкина и даже предположила, что Пушкин, в течение ряда лет работавший над сказкой, в конце приблизил её к чосеровскому сочинению, познакомившись с ним. В «Саге о Констанции» святую героиню, как сказано выше, дважды несправедливо обвинили. Аничкову, приблизившую её историю к сюжету Пушкина, также дважды обвинили: первый раз – в конце 1926 г. (версии обвинения рознятся: по одной из них, легендарной, она помогла нелегально перейти границу младшей сестре Татьяне, действительно эмигрировавшей, по другой, «для себя начала писать литературное произведение с неприемлемой для Советской Власти идеологией», как писала в письме к Е.П. Пешковой её мать А.М. Аничкова – см.: ГАРФ. Ф. 8409. Оп. 1. Д. 661. С. 122. Автограф), и её отправили в сибирскую ссылку с последующим запретом на возвращение в Ленинград; второй раз – в 1938 г. (за участие в контртеррористической организации); в конце 1940 г. её расстреляли. Статья Аничковой вошла в историю пушкинистики как образец ложной гипотезы (о влиянии Чосера, т.к. её критики в основном поминали только это).

Первым был известный фольклорист

М.К. Азадовский, который в одной из сносок статьи 1936 г. «Источники сказок Пушкина» упомянул: «Привлекаемая Е. Аничковой в качестве возможного источника „Сказки о Царе-Салтане“ повесть Chausser'a о Констанции имеет самое отдаленное сходство с пушкинским текстом» [9, стр. 154] – никак не комментируя характер «отдалённости». Сам он держался мнения, согласно которому Пушкин основывался почти исключительно на народных сказаниях, а исключение Азадовский сделал для сюжета из Страпаролы «в обработке М-ме d'Aulnoy» [9, с. 153]. Однако, как убедительно показал С.В. Власов, Азадовский не читал ни Страпаролу, ни д'Онуа непосредственно [7, с. 67–68]. Само высказывание Азадовского провоцирует предположение, что и текст Чосера он забыл внимательно рассмотреть.

Вторым критиком из числа известных отечественных филологов оказался М.П. Алексеев, в расширенной версии статьи «Пушкин и Чосер» тяжелым катком прошедший по статье Аничковой, которую, по-видимому, не читал вовсе. Он обильно цитировал мнение о статье, почерпнутое в книге Р.М. Волкова о народных истоках творчества Пушкина [8], лишь присовокупляя к цитатам резкие оценки, *которых у Волкова не было*: «Некоторые исследователи <...> сделали даже попытку, впрочем, рискованную и бездоказательную, поставить в прямую связь сюжетную схему “Сказки о царе Салтане” с “рассказом законника”, «надуманная гипотеза», «нагромождения одной догадки на другую», «изошренные, искусственные, надуманные доказательства» – и особенно замечательную своим риторическим переключением фразу: «с текстом Чосера сопоставляются на выборку те или иные *обрывки* (выделено мной – В.С.) сказки Пушкина, более или менее близкие к Чосеру» [10, с. 384–386]. Само слово «обрывки» должно было ужаснуть преданных пушкинофилов. Между тем, сравнительный анализ, которым занимаются фольклористы и которыми занимались в рамках своих тем исследований Шляух и Аничкова, как раз предполагает сличение не цельных сюжетов, а их близко звучащих отдельных мотивов. Так или иначе, подобные отзывы придали идее Аничковой вид безответственной околонушной фантазии.

Алексеев попытался скрыть обсуждение фактов родства некоторых мотивов у чосеровского и пушкинского сюжетов переключением внимания с проблемы поэтики на проблему истории литературы («знал ли Пушкин сочинение Чосера»). Но правильно заметил С.В. Власов: «Даже если Пушкин и не был знаком с повестью Чосера о Констанции, что вполне вероятно, то это совсем не снимает проблему сходства ряда эпизодов у Пушкина и Чосера» [7, с. 71]. Но эпизод эпизоду рознь, важно проартикулировать: с чосеровскими эпизодами сходны те пушкинские, которые являются сюжетообразующими в «Сказке о царе Салтане». Вторична любая из троющихся сцен посещения купцами Гвидона или Салтана, первичны эпизоды подмены писем, отправления царицы и её ребёнка «в бездну вод», воссоединения семьи. Без первых двух вообще нет известного нам сюжета.

Возможно, сформулировать идею сличения чосеровского и пушкинского текстов таким образом, чтобы представить текст первого писателя *источником* текста второго, было излишним «заострением вопро-

са». Но почему бы не посмотреть на то, в чём и как соотносится сказка А.С. Пушкина со всей совокупностью произведений, составляющих «Constance saga»? Изначально существовал географически широко представленный фольклорный мотив, его описал Стит Томпсон, рассматривавший «Рассказ Законника» и другие литературные тексты эпохи как его частные проявления [5, pp. 120–125]. Он зафиксировал мотив в «Указателе мотивов народной литературы» как мотив «Оклеветанная жена» (K2110.1), входящий в группу мотивов «Ложные обвинения» (K2100- K2199) [5, p. 497]. Этот мотив связан с типами сказок 707–712 в ныне используемом фольклористами «*The ATU Index of Tale Types*» (указателе типов сказок Аарне-Томпсона-Утера).

На поле компаративного исследования упомянутых произведений возможно зайти не со стороны пушкинистики, а со стороны медиэвистики. Так однажды случайно и вышло: А.Д. Михайлов, очевидно, вообще не зная о давней статье аспирантки Аничковой, занимался темой развития средневекового романа и, неожиданно увидев близость его сюжетного построения «Сказке о царе Салтане», вскользь коснулся проблемы: «В основе сюжета произведения лежит очень распространенная повествовательная структура, зафиксированная в фольклоре и литературе разных народов (вплоть до «Сказки о царе Салтане» Пушкина): жена-бесприданница родит ребенка в отсутствие своего мужа-короля, который получает ложное сообщение о том, что королева произвела на свет чудовище, после чего, опять-таки из-за подмены донесения, ее изгоняют с младенцем (часто пускают по морю в маленькой лодке), и она находит приют в чужих краях» [11, с. 316].

Традиционная пушкинистика, вслед М.К. Азадовскому, согласна признать тексты Страпаролы (а это первая половина XVI в.) и д'Онуа (последние годы XVIII в.) источниками «Сказки о царе Салтане», т.е. поиск источников допускается не ранее эпохи Ренессанса. Мы же, отталкиваясь от идеи Елизаветы Аничковой, касавшейся отдельного текста Чосера, посмотрим на мотивы цельной «саги о Констанции» на начальном этапе её развития, в веке XIII (Чосер воплотил соответствующий сюжет в конце следующего века). Уже это начало развития ветвящегося впоследствии сюжета может, как мы предполагаем, обнажить обратные связи пушкинского текста с сагой: допускаем, что при взгляде изнутри пушкинского сюжета, в котором, разумеется, много и близких фольклору мотивов, связь «Сказки о царе Салтане» с «Рассказом Законника» могла показаться не всеобъемлющей по отношению ко всем сюжетным действиям её персонажей; поэтому представляется особенно важным посмотреть с противоположной стороны, но не изнутри отдельного текста Чосера (который Пушкину мог быть и не знаком), а изнутри именно общности сочинений, объединяемых западными исследователями под единым заглавием «the Constance saga». Быть может, изнутри хотя бы нескольких начальных её текстов, которые мы привлечем к рассмотрению, сюжет А.С. Пушкина увидится под новым углом – как некоторое продолжение саги, сильно варьирующее начальные её формы, соприкасающееся не непосредственно с ними, а с текстами-медиаторами постсредневековых времён, которыми могли оказаться и фольклорные истории в том числе. Известно, что

переводы образцов саги с одного на какой-либо иной европейский язык порождали не только литературные подражания, но и народные устные варианты переведенного текста. Так, в частности, было с «Римскими деяниями», которые будут упомянуты ниже. Короче говоря, нужно выяснить, не наследует ли сказка Пушкина средневековой сюжетослагательной традиции. Для этого обратимся к начальному этапу развития саги, породившему пять известных литературных текстов.

I. В латиноязычное сочинение «*Vitae duorum Offerum*» («Жития двух Офф»), написанное в середине XIII в. английским монахом-бenedиктинцем из аббатства Сент-Олбанс Матвеем Парижским, автором вставлена первая часть, называемая «*Vita Offae Primi*» («Житие Оффы Первого») и, как предполагают, созданная в том же аббатстве анонимным хронистом в конце предшествующего века. Легендарные жизни двух мерсийских правителей объединены, поскольку первый Оффа дал зарок построить монастырь в определенном месте, а второй построил его и назвал Сент-Олбанс. И важным оказалось то, почему монастырь должен был быть построен в месте, определенном первым Оффой. Об этом и повествует легенда, загрифованная под его житие.

Начинается история со вполне фольклорного мотива встречи короля англос во время охоты в чаще леса с незнакомкой ослепительной красоты и в царских одеждах. То, что рассказала незнакомка, оказалось мотивом, впоследствии важным для всей саги о Констанции: дочери некоего короля Йорка угрожал инцест с одержимым демоном отцом. Она отвергла отца, и тот приказал слугам завести её подальше в глухую местность и убить. Слуги исполнили приказ наполовину: завели её в глушь, но такую красавицу убить не смогли. Далее Оффа влюбляется в незнакомку, и позднее она становится его женой. Некоторое время спустя Оффа получает письмо от правителя Нортумбрии, тот просит защиты от вторгшихся с северной части острова варваров, а за это обязуется взять в жены дочь короля. Они оформляют договор, и Оффа отдает нортумбрийцу дочь в жены. Тут в историю входит мотив, знакомый по пушкинской сказке: король отправляется на войну, оставляя дома жену на сносях. Оффа прогоняет язычников с земель зятя и движется вглубь северных земель, а домой отправляет письмо. Гонец с письмом останавливается по пути в замке зятя Оффы, и тот – ещё один знакомый по той же сказке мотив – поит гонца допьяна и подменяет письмо.

Мотивации такого поступка зятя в «Житии» нет, хотя с уверенностью можно предположить, что все средневековые читатели истории понимали, что устраняются наследники мужского пола, чтобы земли Оффы впоследствии достались зятю. Попутно заметим, что при развитии саги о Констанции очень быстро сменилась фигура злодея, меняющего письма: это место заняла старая мать короля. Следует отметить как особенность и то, что в тексте анонимный автор пространно цитирует подмётное письмо зятя, из которого придворные вычитывают сожаления короля о том, что он поспешно, без обсуждения с ближайшим кругом подданных, женился на женщине, которая, как он теперь понимает, оказалась ведьмой, и его приказ бросить королевскую жену и её потомство в лесной глуши на погибель.

Поскольку эта казнь дублирует вышеописанную

казнь, назначенную героине королем Йорка, можно ожидать и других повторов – и, действительно, ожидания оправдываются: слуги короля заводят королеву и детей (количество которых в легенде не определено) в лесную чащобу, рубят детей на куски на глазах матери, но её не в силах убить, так велика её красота. Такой ситуационный параллелизм, конечно, свидетельствует о родстве авторских повествовательных техник техника фольклора. Далее в сюжете появляется святой отшельник, который слышит доносящиеся по воле небес из раскромсанных детских трупов истошные крики, Молитвой и сотворенным крестом святой воскрешает детей, а потом забирает их и королеву в свое убежище. Тут сюжет быстро подходит к ещё одной повторяющейся сцене – сцене счастливой встречи: два месяца спустя король возвращается с войны и узнает о том, что произошло; погрузившись, он, чтобы развеяться, едет на охоту в лес, но, преследуя зверя, наезжает на убежище отшельника, который выводит к нему жену и сыновей. Семья воссоединяется в глуши так же, как Оффа встретил в глуши прекрасную принцессу Йорка. А отшельник берет с короля слово, что тот выстроит монастырь на месте некоего прежде разрушенного. История закончена, но пропущен мотив, важный как для «Constance saga», так и для «Сказки о царе Салтане», – мотив мести. Читатели так и не узнают, дознался ли Оффа о подмене письма зятем и наказал ли его. Это упущение будет исправлено уже в следующей версии саги.

II. Анонимный роман второй половины XIII в. «*Mai und Beafloer*» («Май и Беафлор»), созданный на средневерхненемецком языке и сохранившийся в двух рукописях: *München, Staatsbibliothek, Cgm 57* (XIV в.) и *Fulda, Landesbibliothek, Codex C 6* (XV в.). В начальной части повествователь сообщает, что услышал излагаемую историю в пересказе рыцаря, прочитавшего её в прозаической хронике (стлб. 3, ст. 10–16). Здесь рассказана история, во многом перекликающаяся с предыдущей и варьирующая мотив изгнания в гибельную глушь – теперь это неотвратимое морское путешествие, знакомое нам по «Сказке о царе Салтане».

Беафлор – дочь римского императора Телиона и его жены Сабии. Мать умирает, а пять лет спустя отец начинает домогаться дочери (повтор уже знакомого по «Житию Оффы» мотива). С помощью пары верных слуг, сенатора Робоаля и его жены Бенигны, принцесса Беафлор в богатых одеждах бежит морем, на крытой лодке, попасть на которую можно, открыв дверцу (обратим внимание: аналог бочки). Море выносит лодку к берегу Греции, которой правит принц Май. Май встречает её и приглашает во дворец, но она не открывает свою личность и происхождение. Вскоре Май женится на Беафлор, вопреки запрету матери: та против, потому что Беафлор кажется свекрови безродной интриганкой, изгнанной из своей страны за низкие поступки (так заранее вводится мотивировка подмены писем). Через несколько месяцев после свадьбы Май откликается на призыв своего дяди, короля Испании, и отправляется помогать ему воевать против язычников (этот мотив также близок к мотиву из «Жития Оффы Первого»). Беафлор рождает мужу наследника и шлет с гонцом радостное известие, но путь гонца лежит мимо замка Кларемунт, где проживает старая королева Элиаха, мать Мая. Она опоила гонца – и пишет, будто от лица Беафлор, при-

знание, что та согрешила с двумя священниками и родила не ребёнка, а волчонка (здесь уже очень близко к «Сказке о царе Салтане»). Май обескуражен, но пишет своим советникам, прося их ничего не предпринимать и дожидаться его возвращения. Путь гонца лежит через Кларемунт, где он вновь опоев, а письмо подменено. В новом письме, от лица Мая, предложено под страхом жестокого наказания убить Беафлор и её монструозное дитя. Советники не могут проявить жестокость – и Беафлор, чтобы выручить их, сама уплывает с сыном в той же лодке по морю (в истории про Оффу принцессу дважды изгоняли в лесную глушь, но и здесь мы видим удвоение мотива, разница только в том, что Беафлор оказывается в море, и она дважды брошена на волно волн в лодке без руля, правда, оба раза и по собственному выбору, и в то же время вынужденно). Подданные Мая возмущены действиями своего правителя. Но Май возвращается в Грецию и проводит дознание. Гонец признался в том, что дважды останавливался в Кларемунте, и взбешенный Май закалывает свою мать. Тем временем лодку вынесло в устье Тибра. Беафлор с сыном оказывается в Риме, где встречает Робоаля. Сенатор и его жена поселили Беафлор с сыном у себя. Через восемь лет в Рим прибывает паломником Май – замаливать грехи. Робоаль узнает об этом и ведет Мая к Беафлор. Счастливое воссоединение, как и в предыдущем «Житии».

III. Теперь французское сочинение, созданное около 1270 г., – «*Le roman de la Manekine*» («Роман о Безручке») Филиппа де Реми, сира де Бомануара (в издании 1884 г., предпринятом Германом Сюшье, кстати, автором термина «Constance saga» [1, р.1], роман назван просто «*La Manekine*» – и это краткое название закрепилось в научной литературе). Основной отличительный мотив вынесен в заголовок, с этого произведения берет начало ответвление саги о Констанции, связанное с безрукостью, отрубанием рук. Все остальные мотивы в целом стандартны для данной саги.

Начало действия отодвинуто в экзотическую Венгрию. У её короля умирает жена и просит взять в жены только ту, что на нее похожа. Бароны требуют от короля вступления в новый брак, но тот, безудельный, отказывается под предлогом желания выполнить просьбу жены. У короля растёт дочь Жои (фр. *Joie* ‘радость’), которая через несколько лет оказывается очень похожей на мать. Бароны замечают это и понуждают короля взять в жены собственную дочь. Король сначала отказывается, его гонцы, разосланные по разным краям не нашли похожей женщины, но потом он привыкает к предложенной идее, которую поддержало и духовенство, уверившее, что Папа одобрит этот брак. Наконец, король объявляет дочери, что женится на ней. Жои, прекрасная, как Елена Троянская, решив испортить «подобие», отрубает себе левую кисть и бросает из окна в реку. Король вне себя приказывает сжечь строптивницу. Жалеющий Жои сенешаль устраивает фальшивое сжигание, а сам отправляет её в лодке без руля в море (близкий к немецкому роману мотив). На девятый день лодку прибило к берегам Шотландии. Король Шотландии встречает Жои и влюбляется в нее. Он женится на ней, как это было в «Май и Беафлор», вопреки воле старой матери и несмотря на то, что невеста скрывает своё имя и происхождение. Все зовут её Безручкой. Некоторое время спустя

король Франции объявляет рыцарский турнир, и туда отправляется муж забеременевшей Жои. Она рождает сына и спешит послать мужу радостную весть. Старая свекровь опаивает гонца (всё повторяется!) – и её сын получает подложное письмо с известием о том, что жена родила чудовище. Король пишет слугам письмо, аналогичное тому, которое посылал своим подданным Май. Но и это письмо перехвачено свекровью – и сенешаль получает ложный приказ короля сжечь Безручку с ребёнком. Полное удвоение мотива: сенешаль, теперь уже шотландский, организует фальшивое сжигание, а сам отправляет её в море в той же лодке без руля, в которой она прибыла к ним. На девятый день (опять!) лодка оказывается в устье Тибра. Безручку с ребёнком находит римский сенатор (аллюзия на Робоаля?), который забирает их с собой в свой дом, где они продолжают жить. А король Шотландии по возвращении домой проводит дознание – и жестоко наказывает свою мать (замуровывает её). Спустя семь лет король прибывает в Рим на покаяние (почти точное клонирование поступков Мая). Встреча с женой и сыном, счастливое воссоединение семьи. И воссоединение отрезанной кисти, притом за все прошедшие годы неповрежденной, с рукой Безручки: кисть случайно найдена в желудке осетра, и Папа, сотворив молитву, явил чудо врачевания. Как видим, и в этом сочинении идет речь о злых ошибках, допущенных Роком в отношении героини, но и о восстановлении справедливости.

Оригинальной чертой этого конкретного образца «саги о Констанции» является желание автора обелить отца героини в самом начале сюжета. Для этого придуманы клевета жене и давление со стороны баронов и духовенства. Но сам по себе этот мотив, отчасти оправдывающий короля, не явился выдумкой де Бомануара, а скорее всего, достался в наследство от сочинителя Петра, каноника Сент-Обера во французском Камбре, около 1240 г. написавшего на латыни «*Vita Sanctae Dymphnae virginis et martyris*» («Житие святой Димпны, девственницы и мученицы»). Там сюжет ограничивался только бегством от инцеста, зато сами инцестуальные намерения отца героини получали мотивировку.

Некий ирландский король-язычник и его жена не могли зачать ребенка, но когда жена тайно от мужа окрестилась, она смогла забеременеть и родила Димпну. Спустя годы мать умерла, и отец захотел жениться вновь, но на женщине, похожей на прежнюю жену. Советники указали королю на дочь, и королём овладела греховная идея. Димпна, будучи христианкой, осознавала греховность связи с отцом, и она убежала от него с новообращенным христианином Гереберном. Невинная пара достигла морем Антверпена, а затем оказалась в городке Геель. Король со своими слугами разыскал дочь, повторно предложил брак и повторно получил отказ. Тогда слуги убили Гереберна, а король самолично зарубил дочь. Похоронили их в пещере неподалёку от городка, и на месте захоронения стали происходить чудеса.

В тексте Пьер де Сент-Обер подчеркивал, что пересказывает устную народную легенду, и выражал гордость тем, что, изложив ее в латинском житийном жанре, ввёл Димпну в ранг святых, как бы «изобрел святую» [3, р. 221]. Именно этот «оправдательный» по отношению к отцу героини мотив был заимствован многими авторами будущих образцов «саги о Констанции»

из этого источника, а для нас важно, что именно отсутствием этого мотива отличается пушкинская «Сказка о царе Салтане».

IV. Около 1280 г. писатель из Вены Янс дер Эникель (букв. «Янс Внук»), или Янс дер Янсен Эникель (букв. «Янс, внук Янса»), создал на средневерхненемецком языке «*Weltchronik*» («Всемирную хронику») в 30.000 стихов. Сохранилось около полусотни рукописей содержащих как это сочинение в каноническом виде, так и в виде больших фрагментов, скомпилированных с другими хрониками или их кусками. Всё это говорит о популярности текста у немецкоязычных читателей Средних веков. В «Хронике» Эникель вёл отсчет истории от библейских времен через легендарную античность ко времени почти настоящему и в целом не придерживался сколько-нибудь точного стиля изложения исторических событий, предпочитая сводить повествование к историческому анекдоту, порой на грани приличия. Стихи 26.677-27.356 занимают изложение истории, которая в тексте автора никак не была выделена относительно других и не имела заголовка, но при её отдельной публикации в середине XIX была озаглавлена «*Des Reussenkönigs Tochter*» («Дочь русского короля») [2, р. 591]. Знакомство венского писателя с романом «Май и Беафлор» не вызывает сомнений, но история Эникеля более сжата.

Действие начинается в ещё более экзотической местности, чем в предыдущем романе, – в Русских землях (*der Riuzen lande*). Русский король хочет взять в жены собственную дочь, но твердо отказывает отцу. Тогда разъяренный непослушанием король приказывает слугам усадить дочь в богатом свадебном наряде в бочку и повенчать с морем. Через полгода бочку выносит к берегам Греции. Далее, как в уже известном нам немецком романе, король Греции берёт девушку в жены, а после свадьбы оставляет её, отправляясь на войну с язычниками. Героиня рождает в отсутствие мужа, а злая свекровь подменяет письмо, и королю сообщают, что жена родила дьявола. Отличительная черта сюжета: второе письмо – настоящее, король требует, чтобы его богопротивную супругу с ребенком усадили в ту же бочку и кинули в море (в этой сюжетной точке сцена из истории русской принцессы – разумеется, случайно? – совпала со сценой из «Сказки о царе Салтане»). Бочка весьма традиционно попадает в устье Тибра, а без вины виноватая королева с сыном – в Рим. Старый римский патриций, ещё один клон Робоаля, решает заботиться о них. Король возвращается с войны, разоблачает козни матери – и замуровывает её (как в «Безручке» де Реми). Пять лет спустя он совершает паломничество в Рим (а за ним и русский король) – и следует счастливое воссоединение семьи. Чем ещё «Дочь русского короля» похожа на «Безручку»? Она, отказывая отцу, подобно Жои, портит свою внешность, но не отрубает руку, а срезает свои красивые волосы и расцарапывает до крови лицо.

V. На рубеже XIII–XIV вв. возник цикл «*Gesta Romanorum*» («Римские деяния») – влиятельнейшее собрание фантазийных, в основном приключенческих, историй, многие из которых завершались авторскими морализаторскими расшифровками их сюжетов как аллегорических. Считают, что цикл создавался для священников, которые могли бы черпать в его рассказах притчевый материал для проповедей. Создание

цикла приписывали бенедиктинскому монаху Пьеру Берсиору, уроженцу Пуату, однако в течение жизни связанному не с английской, а французской короной. С другой стороны, предполагали, что цикл появился в Англии на латыни, а потом стал распространяться на континенте на иных языках. Но едва ли у цикла один автор, как и привязка к одной стране. Слишком разножанровый характер демонстрирует его части: от нравоучительной притчи до пикантного анекдота про адюльтер.

Цикл сохранился в 150 рукописях, в которых разный состав историй: каноническое число историй – 181, но в отдельных рукописях на разных языках какие-то единичные истории исчезали, а массив нового материала появлялся. Так или иначе, этот цикл географически распространился очень широко, а исторически оказался значимым, потому что из него черпали сюжеты такие авторы, как Чосер, Шекспир и Шиллер. С конца XV в. появляются печатные издания и появляются переводы на новые языки.

Здесь нет новелл, имеющих осязаемое подобие «Сказки о царе Салтане». Впрочем, известно, что среди имён героев новелл фигурирует имя «Гвидон» (№172, «О душевном постоянстве и верности»). Следует не пропустить и очень популярную новеллу №81, «О чудесном и божественном предназначении и рождении Папы Григория». Её сюжет акцентирован на мелодраматической теме «переэпипить Эдипа»: герой вступает в инцестуальную связь с собственной матерью, являясь плодом её давней инцестуальной связи с родным братом.

Мы же в связи со «Сказкой о царе Салтане» обратим внимание на локальный мотив: по приказу царицы рыцарь ставит колыбельку с младенцем Григорием в бочку и пускает в море; колыбелька накрыта златотканым шелком, у головы ребёнка спрятано золото, необходимое, чтобы растить его, в ногах спрятано серебро на обучение. Можно предположить, что при пересказах сюжета золото и серебро потеряли свою мотивировку («на что потратить») – и постепенно превратились в известный русским фольклорным источникам сказки Пушкина мотив «по колена ноги в золоте, по локоть руки в серебре» (и обычный ребенок стал чудесным – а у Пушкина визуальная необычность оказалась перенесенной на Царевну-Лебедь). И не забудем, что Григория отправляют в море в бочке так же, как героев Эникеля и Пушкина.

Совокупность таких произведений далеко не случайно называется «сагой о Констанции»: жизнь сквозного сюжета средневековой европейской литературы продолжилась в XIV в., а важной и детализованной версией саги оказались прозаические «*Cronicles*» («Хроники»), созданные в 1333–1334 гг. монахом-доминиканцем Николая Треве на англо-нормандском языке. В «Хрониках» Треве повествовал о событиях от

библейского сотворения мира до его дней, Частью этого повествования оказалась и история о Констанции (здесь впервые появляется это имя). Поскольку два крупнейших английский писателя – Джон Говер в «*Confessio Amantis*» («Жалобе влюбленного») и Джеффри Чосер в «*The Man of Law's Tale*» («Рассказе Законника») – использовали то же самое имя (они вообще не сильно удалялись от сюжета Треве), имя и стало в дальнейшем эмблематическим для *tuna* героини всех подобных историй.

Теперь, если мы разложим складывавшийся из разных сочинений единый сюжет на составляющие его мотивы, мы увидим:

1. Эти истории – о страдании женщины. Поэтому важнейшими являются два события, создающие мелодраматический тон повествования, – расставание жены и мужа в результате навета постороннего лица и финальное воссоединение семьи. Вся фабула держится на этих двух сюжетоположительных событиях. С этой точки зрения все остальные события второстепенны.

2. Так, второстепенны событие/совокупность событий, в результате которых с героиней знакомится её будущий супруг. Не важно, что они, эти события, могут образовывать сам по себе законченный микросюжет, а важно то, что они введены исключительно на правах *мотивировки* указанного знакомства.

3. Расставание жены и мужа может быть развернуто в сюжетном пространстве в виде последовательной цепки мотивов, где собственно момент осознаваемого одной из сторон «расставания надолго» – только финал этой цепки. Но внутри последовательной цепи действий разных персонажей, образующих ситуацию расставания, разные частные, мелкие мотивы (например, подмена писем) являются всего лишь *детализацией* указанного большого, основного мотива.

4. Второстепенна роль и цепи событий, располагающихся между расставанием и воссоединением. Их может быть много или мало – это не важно. Важно, что их общность призвана отвечать не на вопрос «что случилось?» – а на вопрос «как случилось?», т.е. их общность также является *мотивировкой*, но уже воссоединения.

Сказанное обо всех упомянутых вариациях саги представлено в единой таблице её мотивов (см. Таблицу 1), и нам остаётся присоединить «Сказку о царе Салтане» к вариациям европейским на правах поздней русской вариации.

Заметно, что первые четыре текста объединены общей формулой **Iabc – IIabc – III – IV**, но формула новеллы из «Римских деяний» – **Ia – IIc – IV**, а «Сказки» Пушкина – **IIabc – III – IV**. Из этого следует, что «Сказка» даже ближе «саге о Констанции», чем вышеуказанная новелла. Речь идет именно о событийном составе – и о ценностном по отношению к складываемому сюжету неравенстве мотивов, последовательно представленных в нём.

Таблица 1.

Таблица основных и мотивирующих мотивов «Саги»

	I мотивировка		II расставание			III мотивировка	IV воссоеди- нение
	а угроза инцеста	б побег или изгнание	а отъезд мужа	б подмена писем	с казнь или изгнание		
«Житие Оффы»	приказ отца убить	изгнание вместо казни	жена короля англов и отъезд мужа на войну	гонец опоен, подмена зятем мужа письма короля на при- каз убить жену и дитя	завели в глушь, убили дитя, а мать не смогли	отшельник молитвой воскрешает дитя, муж вернулся с войны	муж отпра- вился на охоту в лес, нашел семью уотшельника
«Май и Беафлор»	отец желает инцеста	побег в кры- той лодке по море	жена принца Греции и отъезд мужа на войну	дважды гонец опоен, а мать короля ме- няет письма: сыну – родила волка, совету – убить жену и дитя	не могут убить, жена с сыном сама уплыла на той же лодке	героиня оказалась в Риме, живет у сенатора и его жены, муж вернул- ся с войны, провел до- знание, заре- зал мать	спустя семь лет муж от- правился в Рим на покаяние, сенатор вос- соединил семью
«Роман о Безруч- ке»	отец желает инцеста	отсекла и бросила руку в реку, героиню вы- слали в море на лодке без руля	жена короля скоттов и отъезд мужа на войну	дважды гонец опоен, а мать короля ме- няет письма: сыну – рожден монстр, совету – сжечь жену и дитя	вместо костра выслали в море на лод- ке без руля	героиня оказалась в Риме, живет у сенатора и его жены, муж вернул- ся с войны, провел до- знание, заму- ровал мать	спустя семь лет муж от- правился в Рим на покаяние, встретил семью, в осетре най- дена рука, понтифик молитвой прирастил руку к героин- е
«Все- мирная хроника»	отец желает инцеста	велел за от- каз дочери усадить её в бочку и бро- сить в море	жена короля Греции и отъезд мужа на войну	гонец опоев, а мать короля ме- няет первое пись- мо: сыну – жена родила дьявола	король велит усадить жену и дитя в боч- ку и бросить в море, что слуги и сделали	героиня оказалась в Риме, живет у патриция и его жены, муж вернул- ся с войны, провел до- знание, заму- ровал мать	спустя пять лет муж от- правился в Рим на покаяние, встретил семью
«Рим- ские деяния», новелла №81	инцест мате- ри с братом, а спустя годы и с сыном				царица веле- ла бросить бочку с сы- ном в море		сын спу- стя годы оказался в Риме, стал понтификом
«Сказка о царе Салтане»			жена царя и отъезд мужа на войну	две сестры и мать царицы меняют первый раз гон- ца, и оба раза письмо: королю – рожден монстр, боярам – казнить мать и дитя	усадили ца- рицу и дитя в бочку и бро- сили в море	царь вернул- ся с войны	царь-отец спустя не- которое вре- мя оказался на острове сына, узнал семью, про- вел дозна- ние, простил обидчицу царицы

Выводы

«Сказка о царе Салтане» так же, как западноевропейские образцы XIII в., построена на двух событиях – разрушении семьи кознями посторонних и финальном воссоединении. Просто в «саге о Констанции» сюжет сфокусирован на безвинно пострадавшей героине, поэтому, вероятно, и мотивировкой встречи с будущим мужем оказывается обособленная история с инцестом, отягощающая её страдания. А в «Сказке» событийный акцент очень быстро переносится с оклеветанной царицы на волшебное дитя, неестественно быстро выросшего Гвидона, поэтому формульная часть III, мотивирующая воссоединение семьи, у Пушкина разрослась за счет многочисленных челночных путешествий молодого героя от своего острова к «царству славного Салтана» и назад, так как именно герой восстанавливает семью. Этот перенос событийного акцента настолько явный, что от читателей сказки скрывается то, что по

возвращении с войны Салтан не производит никакого дознания. Момент истины наступает только в самом конце, да и то: Салтан прощает злокозненных обидчиц жены по случаю «радости такой». Даже функция их наказания перенесена на временно превращающегося в насекомых Гвидона.

Можно заключить, что отсутствие казни, тема прощения врагов в целом соответствует сюжетам нашего поэта, но среди интернациональных вариаций «саги о Констанции» уже в XIV в. появился образчик сочинения с этим мотивом прощения – французская жеста «Лион Буржский». Так или иначе, «Сказка о царе Салтане» и является отчетливой вариацией названного сюжета, и вместе с тем есть оригинальный эксперимент по смешению разнообразных, фольклорных и литературных, традиций, не заключающийся в воспроизведении только одного единственного литературного источника.

Библиографический список

1. *Gough A.B.* The Constance Saga. Berlin: Mayer & Müller, 1902.
2. *Hagen F.H.* von der Gesamtabenteuer. Bd. II. Stuttgart & Tübingen: J.G. Gotta'scher Verlag, 1850.
3. *Mulder-Bakker A.B.* Gendering Medieval Martyrdom Thirty-Century Lives of Holy Women in the Low Countries // Leemans, J. (Ed.). More Than a Memory: The Discourse of Martyrdom and the Construction of Christian Identity in the History of Christianity. Leuven & Paris: Peeters, 2005. Pp. 221–240.
4. *Schlauch M.* Chaucer's Constance and Accused Queens. New York: New York Univ. Press, 1927.
5. *Thompson S.* The Folktale. New York: The Dryden Press, 1946.
6. *Аничкова Е.Е.* Опыт критического разбора происхождения пушкинской «Сказки о царе Салтане» // Язык и литература. Т. II. Вып. 2. Л.: 1927. Стр. 92–138.
7. *Власов С.В.* Некоторые французские и итальянские параллели к «Сказке о царе Салтане» А.С. Пушкина во «Всеобщей библиотеке романов» (Bibliothèque Universelle des Romans) (1775–1789) // Мир русского слова. Вып. 3. 2013. С. 67–74.
8. *Волков Р.М.* Народные истоки творчества Пушкина: баллады и сказки. Черновцы: Изд. Черновицкого ун-та, 1960.
9. *Азадовский М.К.* Источники сказок Пушкина // Пушкин: Временник Пушкинской комиссии. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1936. С. 134–163.
10. *Алексеев М.П.* Пушкин и Чосер // Алексеев М.П. Пушкин: сравнительно-исторические исследования. Л.: Наука, 1972. С. 378–392.
11. *Михайлов А.Д.* Французский рыцарский роман и вопросы типологии жанра в средневековой литературе. М.: Наука, 1976.

References

1. *Gough A.B.* The Constance Saga. Berlin: Mayer & Müller, 1902.
2. *Hagen F.H.* von der Gesamtabenteuer. Bd. II. Stuttgart & Tübingen: J.G. Gotta'scher Verlag, 1850.
3. *Mulder-Bakker A.B.* Gendering Medieval Martyrdom Thirty-Century Lives of Holy Women in the Low Countries // Leemans, J. (Ed.). More Than a Memory: The Discourse of Martyrdom and the Construction of Christian Identity in the History of Christianity. Leuven & Paris: Peeters, 2005. Pp. 221–240.
4. *Schlauch M.* Chaucer's Constance and Accused Queens. New York: New York Univ. Press, 1927.
5. *Thompson S.* The Folktale. New York: The Dryden Press, 1946.
6. *Anichkova E.E.* The experience of critical analysis of the origin of Pushkin's "The Tale of Tsar Saltan" // Language and Literature, vol. II, no. 2. Leningrad, 1927. Pp. 92–138.
7. *Vlasov S.V.* Some French and Italian parallels to "The Tale of Tsar Saltan" by A.S. Pushkin in the "Universal Library of Novels" (Bibliothèque Universelle des Romans) (1775–1789) // World of the Russian Word. Issue. 3. 2013. Pp. 67–74.
8. *Volkov R.M.* Folk origins of Pushkin's works of art: ballads and fairy tales. Chernovtsy: Chernovtsy Univ. Publ., 1960.
9. *Azadovskiy M.K.* Sources of Pushkin's fairy tales // Pushkin: Vremennik of the Pushkin Commission. Moscow; Leningrad: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1936. Pp. 134–163.
10. *Alekseev M.P.* Pushkin and Chaucer // Alekseev M.P. Pushkin: Comparative Historical Studies. Leningrad: Nauka, 1972. Pp. 378–392.
11. *Mikhailov A.D.* French chivalric romance and issues of genre typology in medieval literature. Moscow: Nauka, 1976.

СТЕПАНОВА НАДЕЖДА СЕРГЕЕВНА

доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», г. Курск, Россия
E-mail: ns-kursk@yandex.ru

STEPANOVA NADEZHDA SERGEEVNA

Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Russian Language and General Educational Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University, Kursk, Russia
E-mail: ns-kursk@yandex.ru

«ГЕНИЙ МЕСТА»: ЛОКУСЫ ПАМЯТИ В ПРОЗЕ Е.И. НОСОВА

«GENIUS LOCI»: LOCI OF MEMORY IN THE PROSE OF E.I. NOSOV

Статья посвящена литературоведческому анализу и интерпретации одного из рассказов Е.И. Носова («Два солды») как части локального текста, значимого для формирования семиотического пространства Курского края, в аспекте поиска вневременной связи актуального настоящего с ушедшим прошлым, обеспеченной присутствием гения места, при участии творящей памяти.

Актуальность обращения к изучению понимания Е.И. Носовым роли памяти об истории, истоках, незыблемых ценностях в эпоху общественно-политических потрясений и перемен определена как необходимостью осознания духовной родословной и сохранения национальной идентичности, так и поиском новых аспектов исследования художественного пространства локального (регионального) текста русской словесности. Исследование базируется на комплексном подходе, включающем применение историко-литературного, биографического, описательно-аналитического методов.

Установлено, что определение «гений места» может быть применимо как к личности русского и советского писателя Е.И. Носова, большую часть своей жизни прожившего в Курском крае и воплотившего неповторимую атмосферу территории, так и к локусам и героям его художественных текстов. Показано, что позиция автора-повествователя убедительно выражена в сюжетно-композиционной организации произведения, в характерах героев и актуализирует аксиологический аспект восприятия художественного текста. Доказано, что образы родных мест писателя, как и его личность, являются важными элементами «комплекса территориальной идентичности» и чувства родины, духовной опорой единения местного сообщества.

Ключевые слова: Е.И. Носов, «Два солды», гений места, локус, топос, память, локальный (региональный) текст, курский текст.

The article is devoted to literary analysis and interpretation of one of the stories by E.I. Nosov («Two Soldi») as part of a local text, significant for the forming of the semiotic space of the Kursk region, in the aspect of searching for a timeless connection between the current present and the bygone past, ensured by the presence of the «genius loci», with the participation of creative memory.

The relevance of turning to the study of E.I. Nosov's understanding of the role of memory of history, origins, and unshakable values in an era of socio-political upheavals and changes is determined both by the need to understand the spiritual pedigree and preserve national identity, and by the search for new aspects of the study of the artistic space of the local (regional) text of Russian literature. The research is based on an integrated approach, including the use of historical-literary, biographical, descriptive-analytical methods.

It was established that the term «genius loci» can be applied both to the personality of the Russian and Soviet writer E.I. Nosov, who lived most of his life in the Kursk region and embodied the unique atmosphere of the territory, and to the loci and heroes of his literary texts. It was shown that the position of the author-narrator is convincingly expressed in the plot and compositional organization of the work, in the characters of the heroes and actualizes the axiological aspect of the perception of a literary text. It was proved that the images of the writer's native places, as well as his personality, are important elements of the «territorial identity complex» and sense of homeland, the spiritual support of the unity of the local community.

Keywords: E.I. Nosov, «Two Soldi», genius loci, locus, topos, memory, local (regional) text, Kursk text.

Навстречу юбилею Е.И. Носова

Введение

Термин «гений места» сегодня активно используется в разных сферах гуманитарного знания. Благодаря воздействию научно-познавательных статей и книг, циклов телепередач и национальных проектов, таких, например, как «Гений места с Петром Вайлем» – книга и

документальный цикл (Россия, 2005, 23 серии); цикл документальных фильмов «Россия. Гений места» (2014) о городах России, связанных с ключевыми событиями в истории страны; проект модельных библиотек «Гений места» (2021) и т.п., он проник в массовую культуру и массовое сознание. Предметом же настоящего исследования, разумеется, является концепт «гений места» в филологическом аспекте – как «анимистическое обоб-

шение, эстетическая категория, поэтическая метафора и философская концепция» [14, с. 46].

Не углубляясь в подробный экскурс по лабиринту смыслов, в которых используется выражение «гений места», отметим, что за тысячелетия своего существования оно приобрело множество значений. В римской культуре это понятие означало духа-покровителя той или иной территории, духа-хранителя домашнего очага, в отношении которого соблюдались определенные ритуалы. Спектр значений, используемых в современной гуманитаристике, достаточно широк: под «гением места» (*genius loci* – *лат.*) или «духом места» (*spirit of place* – *англ.*) подразумевают, в частности, «прославленного уроженца места», образ которого «становится элементом территориальной идентичности» и «обогащает образный потенциал» места (В.Л. Алексеева) [1, с. 88, 89]; художника или творца, «чья жизнь (биография), работа и/или произведения связаны с определенным местом (домом, усадьбой, поселением, деревней, городом, ландшафтом, местностью) и могут служить существенной частью образа места или географического образа» (Д.Н. Замятин) [2, с. 154]; «любую личность, чтимую в локальном сообществе как местная знаменитость» (Н.Ю. Замятина, Д.Н. Замятин) [3, с. 66]; «гениальное пространственное чутье и человека, обладающего таким талантом» (Г.В. Лютикова) [7, с. 149]; некую «феноменальную, ноуменальную и мифологическую (чудесную) сущность, составленную из десятков, сотен, а иногда и тысяч устных и письменных примарных текстов» (В.Г. Щукин) [21, с. 31].

В свете представленных определений и смыслов дефиниция, которую мы используем применительно к объекту, предмету и материалу нашего исследования, вполне корректна, поддержана в предшествующих изысканиях и позволяет говорить о русском и советском писателе Евгении Ивановиче Носове, большую часть своей жизни прожившем в Курском крае, как о «гении места» – о писателе и человеке, который воплощает и оберегает неповторимую атмосферу территории. Это один аспект нашего подхода к изучению творчества Мастера.

Другой же аспект научного поиска продуцирован подходами к изучению рассматриваемого феномена, предложенными А.Н. Николукиным в его трудах «Гений места и русская литература» (2018) (9), «Гений места в русской литературе» (2021) (8). А.Н. Николукин считал, что интерпретация художественных текстов может быть предпринята в аспекте поиска гения места с учетом того, что воспоминание о чем-либо или о ком-либо обязательно связано с конкретным случаем, впечатлением, знакомством с человеком, родовыми легендами, природными или городскими объектами и тому подобным. А.Н. Николукин писал: «Радостные и горестные минуты жизни помнятся вместе с местом, где все происходило. Такова любовь, всегда хранящая свой гений места» [9, с. 6]. Такой подход к изучению текстов русской литературы предполагает поиск персоны (образа, героя, персонажа), художественно и философски осмысленной автором произведения и явленной им в тексте в качестве воплощения исконной сущности конкретного места, и представляется «вполне продуктивным, убедительным и логичным, ибо именно он являет собой неразрывное единство художественного и философского осмысления

<...> литературы» [16, с. 1001].

По Николукину, «воспоминание всегда влечет за собой образ места, выраженный любым способом, каким пожелает память», «гений места порождает воспоминание» [9, с. 6]. Память может быть воспринята в качестве «метакатегории литературоведения, так как генетически художественная литература, как и культура в целом, есть один из способов коллективной памяти, ориентированный на специфическое сохранение, закрепление и воспроизводство навыков индивидуального и группового поведения» [18, с. 3].

Такое понимание направляет наше внимание на роль и значимость локального текста, бытование локусов и топосов в художественном тексте с учетом того, что «любимое место в воображении творца есть хранилище наиболее важных, самых глубоких образов» [2, с. 155]. Современными исследователями локус трактуется через топос, как «ограниченное пространство в составе безграничного»; «локусом» называют открытые пространственные образы, «топосом» – открытые; «топосу отводится роль обозначения “языка пространственных отношений”, пронизывающих художественный текст», – «локус же соотносится с конкретным пространственным образом, отсылающим к действительности» [15, с. 88].

Цель настоящего исследования – литературоведческий анализ и интерпретация одного из рассказов Е.И. Носова («Два сольди») как части локального текста, значимого для формирования семиотического пространства Курского края, в аспекте поиска вневременной связи актуального настоящего с ушедшим прошлым, обеспеченной присутствием гения места, при участии творческой памяти.

Актуальность обращения к изучению понимания Е.И. Носовым роли памяти об истории, истоках, незыблемых ценностях в эпоху общественно-политических потрясений и перемен определена необходимостью осознания духовной родословной и сохранения национальной идентичности.

Научная новизна определена новым аспектом исследования художественного пространства регионального (локального) текста через поиск, обнаружение и описание «гения места».

Исследование базируется на комплексном подходе, включающем применение историко-литературного, биографического, описательно-аналитического методов.

Изложение основного материала

15 января 2023 года Е.И. Носову исполнилось бы 98 лет. К этой дате корреспонденты РИА «Курск» составили и опубликовали аннотированный путеводитель по местам, связанным с писателем и его семьей [13]. Проложить маршрут по Курску им помог его сын – Евгений Евгеньевич Носов. Каждое из тридцати мест, представленных в этом путеводителе, существует как в реальной действительности, так и – преображенное по эстетическим законам – в пространстве художественных и публицистических текстов писателя. Поэтические локусы как пространственные концепты «с иерархической структурой» соотносятся в текстах писателя с культурными объектами реальной действительности, имеющими «видимые или мыслимые границы» [15, с. 91].

В художественном тексте «само место возникает

всегда как образный путеводитель, в котором по законам художественного пространства действительная, “объективная” топография не всегда и чаще всего не соблюдается <...> при этом образная или символическая топография живет действительными локусами памяти» [2, с. 156]. Одним из таких мест для Е.И. Носова всегда была его малая родина; он писал о «вечном, неисребимом зове» памяти, о «потребности прикоснуться к тому, чем веками жили его предки»: «Я бываю в своем родном селе Толмачёво под Курском, на высоком берегу Сейма. И хотя все там уже изменилось, зовет меня это село – воля, открытый горизонт, ковыльный полынный ветер» [12, с. 531]. Именно в этом селе и происходит действие рассказа «Два сольди», который был написан и впервые опубликован в журнале «Москва» (2002, № 1), спустя полвека после изображенных в нем событий.

Село Толмачёво в рассказе – это Толмачёво, в котором Е.И. Носов «родился студёным январским вечером 1925 года в тускло освещённой избе своего деда»; оно «раскинулось вдоль речки Сейм, в водах которой по вечерам отражались огни недалекого города Курска, высоко вознесшегося своими холмами и соборами» [10, с. 17].

В композиции рассказа отчетливо просматриваются два сюжетных звена и две части, визуально разделенные в тексте.

Первая связана с описанием опустевшей «родовой избы» – «осевшей углами, с размытой земляной завалинкой», «с обнажившимися ребрами стропил», которая «выглядывала из-за обступившей ее крапивы незрячими бельмами заколоченных окон, и на одной из них мелом по куску железа нетвердой детской рукой была начертана грустная истина: В ЕТЕМ ДОМИ НИ КТО НЕЖЫВЕТ» [11, с. 297, 298]. Мотив «разрушенного дома» в описании послевоенной деревни в начале рассказа вызывает «тоску и ощущение несчастья, нарушенного хода бытия» [19, с. 114].

Однако такой изба видится постороннему человеку, а для персонифицированного рассказчика это место наполнено эхом налаженной и размеренно шедшей здесь когда-то крестьянской жизни с организованным укладом, который пошатнулся, когда дядя Илюша, единственный дедушкин сын, «а стало быть, и прямой наследник родового гнезда», «в первые же месяцы» войны «был убит под Ржевом» [11, с. 300]. «Так ушла из нашего родового дома жизнь, – пишет Е.И. Носов, – как уходит вода из пруда, в плотине которого, городившейся не один десяток лет, роковую брешь проделала та самая похоронка на дядю Илью. И опустевшее подворье начало рушиться и зарастать скорбной травой...» [11, с. 300]. Однако Женя, автобиографический герой-рассказчик, часто приезжал в эти «исконные места»: созерцая *смятенный вид родного края*, вспоминал былые времена и переживал невозвратное, пытаясь «найти в себе созвучие с этим расплавшимся миром» [11, с. 298].

Вторая часть рассказа связана с описанием одних майских суток, когда, возвращаясь с ночной рыбалки, рассказчик заехал к своей тете Мане, чтобы передать ей «растирку от ревматизма», приготовленную его матушкой «из бог весть каких снадобий» [11, с. 303].

Оказалось, что в избе тети Мани – гулянье: она провожает своего третьего сына Сашу в армию и, как того требует традиция, пригласила всю родню и соседей.

На этих проводах, детально описанных в рассказе, будет все, как положено по обычаю (традиции рекрутской обрядности были хорошо известны Е.И. Носову и в качестве сюжетобразующего элемента повести «Усвятские шлемоносцы» проанализированы Ю.В. Тимофеевой и Н.В. Кургузовой – 20).

Будут разговоры «за жизнь»; пожар за рекой, который никого не испугает и не переполошит («Нехай горит, чего там!», «Ежели сено, дак все одно не поспеть <...> минутное дело копне сгореть», «Сядь, Карпыч, не расстраивай компанею», «В две недели новую избу поставим, точь-в-точь как была, никакое начальство не распознает. Вроде как и не горела» [11, с. 306, 307]); обильное праздничное застолье. Будет торжественная речь, как того требует обычай, – «прощальное наставление» [20, с. 108] официального лица, участкового Ивана Поликарпыча: «Пришел срок и ему итить в наши доблестные вооруженные силы, оберегать рубежи и наш с вами мирный самоотверженный труд», «А ты, Санька, <...> как говорится, умножай традицию, помни, что мы все тут на тебя надеемся», «Счастливо тебе послужить, сынок!» – в которой прозвучит и похвала матери: «Вот, стало быть, каких орлов вырастила для нашего государства простая колхозница Марья Лексевна. Одна, без мужика, подняла таких защитников нашего Отечества» [11, с. 309].

Будет проверка качества самогона путем горения обмакнутого в него пальца: «Под одобрительные возгласы палец пыхнул фиолетовым сполохом, несколько огненных капель скользнуло по волосатой руке. Сима, выставив горящий палец перед носом, будто церковную свечку, внимательно созерцал, застыв в скептическом смешке» [11, с. 310]. И разгоряченная дискуссия о ценах и трудоднях, о том, как жить на такие деньги («Ежели мне за мой хлеборобский труд такую малость дают, то пускай сообразно и цена товару такая же» [11, с. 313]), – с доводами, подкрепленными Марксом, «без брехни». И сердечный приступ, который случится у бедной тети Мани. И вспышка «нервной истерики», когда Маня в ярости и с какой-то «неукротимой силищей» топором изрубит свой металлический самогонный бак.

И обязательные по ритуалу проводов в армию (рекрутского гулянья) пение и танцы под три гармошки – и Сашкину в том числе: «За плетнем, во дворе, сам Сашка в белой сорочке с расчесанными на пробор волосами сидел на табуретке с гармошкой на коленях. Закусив язык, он старательно вышлепывал на пуговицах все то же «Сольди» <...>

*Но для тех, кто здесь надеется и любит,
В песне вечная история любви»* [11, с. 304–305].

Рефреном звучащая в рассказе песенка неаполитанских окраин «Два сольди» – элемент сюжетного конфликта как противоречия, заложенного автором в основу рассказа самим названием, сохранившего интригу повествования и предполагающего разрешение и логическое завершение в финале произведения. «И было странно слышать эту нездешнюю мелодию в Марьином дворе, – читаем в рассказе, – где на кольях сохли стеклянные банки и какие-то постирушки» [11, с. 305]. Действительно, странно: как соотносятся тетя Маня, «большая, громоздкая, с выпиравшим бугром живота, будто выброшенная на песок моржиха», «ее грубый мужичий профиль с крупным вислым носом», ее

«вздутые шишки суставов» ног у основания больших пальцев и эта кокетливая, изящная, беззаботная итальянская песенка *влюбленной девчонки*?

Из реплик тети Мани, разбросанных писателем по всему тексту, возникает достаточно полный рассказ о ее судьбе, которая, может быть, только в деталях отличается от судьбы ее сестер, ее сверстниц («сплошь обездоленных, безмужних», «напрочь утративших следы былой девичьей свежести и стати», которых было «во много крат больше, чем мужиков» [11, с. 333]), деревенских старух (бабы Дуси Денисихи).

Была у Мани счастливая довоенная семейная жизнь с «живым, непоседливым и мастеровитым» мужем, сгинувшим «в сорок третьем не то в сорок четвертом где-то в тыловом стройбатальоне»: «Помню, в их избе всегда пахло сушившимся деревом, клеем, кипела стружка на полу, словно взбитая пена, нежная фуганочная стружка, в которой барахтались ребятишки. В зимнее время ладил он ларцы, сундучки, детские зыбки, прятки, решетчатые колясочки, салазки. Все это празднично смеялось ажурной резьбой и выдумкой» [11, с. 319].

Была страшная «сушь» 1946–1947 годов: «Земля растрескалась, порвалась глудами, веришь, скотина ходить боялась. <...> А ветер – што из печи, так и обдаёт жаром. Отсюда, из деревни, было слышать, как лес шумел обожженными листьями <...> А хлебушко! Так мы тади старались, с таким трудом посеяли, а он колос толечко успел выкинуть, а дальше сил у него не хватило» [11, с. 318].

И смерть дочери: «И вот, Женя, когда я под весну схоронила девочку – ты ее и не помнишь, – легла я и не встаю. Думаю, не встану, поколь не помру», «уж и помереть решилась, но дети не дали. Скулят-скулят на печи, душу мою выматывают» [11, с. 319].

И «голодня», когда пошли по миру: «А на новую беду, грянувшую голодню, я уже собраться не сумела, кончилось во мне все горячее», «ну, поднялась через силу, обтерпелась, помолилась угодникам, собрала деток. Нину маленькую на руки, те трое — за подол, и побрели мы чуть свет со двора невесть куда... <...> Саня только пустой ходил, дак он не только просить, а и говорить ишо не умел...» [11, с. 319].

И самогонварение, за которое Маню осудили на год (Маня вспоминала, как продавали тайком, в город возили, боялись «налетов из самого района», как дырявили, топили, доставали со дна, чинили бак, как в кошмарных снах видит она суд над собой): «Думала ли я девкой, што со мною такое станется? Сколь страху-то пережито за те-та самогонные копейки! Да позору! Рази ж я жить по-людски не хотела, штоб не скрадничать, не таиться?», «Была б моя возможность, да разве я б маралася, вся душа в синяках» [11, с. 327]. И пьянство: «А кто нынче не пьет? Все бабы, которые войну пережили, все до единой. Разве уж которой нельзя вовсе. А теперь дак и девки почем зря глотают. А пацанва – ишо только в третий класс ходят, а уже четвертинку с собой в школу берут, на большой перемене в кустах высасывают...» [11, с. 321].

Столь подробное повествование – не просто рассказ автора о жизни послевоенной курской деревни, избыливающий «неудобными» подробностями, не просто возможность «запечатлеть, сохранить в живом слове ушедшее» [17, с. 84], но развернутая преамбула, по-

зволяющая подвести читателя к пониманию главной, «задушевной» мысли автора – идеи рассказа, которая реализуется через структуру и систему образов произведения. Особенности авторского стиля – «основательность, ясность, отточенность фразы» [5, с. 126] – не оставляют сомнений в понимании точки зрения писателя.

После бессонной ночи и застолья парни побежали на Сейм освежиться, искупаться перед дорогой, проститься с рекой («ритуальное очищение» – баня или купание в реке, а также прощание с рекой являются «одной из важных частей обрядов перехода» в иное качество, инициации [20, с. 108]): «Перед тем как обуть башмаки, Сашка еще раз вошел в воду, поддел чистую струю обеими пригоршнями и, окунув в ладони лицо, постоял так неподвижно – лицом в ладонях.

– Ну, прости-прощай, речка! – сказал он с натужной веселостью. – Все! Откупался! Где-то я еще буду пить, чью воду?..» [11, с. 331].

И в этот момент автобиографический герой-рассказчик неожиданно для себя совсем по-другому увидел Саню, своего двоюродного брата, и проступившие в нем «приметы спокойной, сдержанной мужской зрелости»: «Я украдкой наблюдал за ним и даже любовался: он был росл, не по годам статен, с какой-то изысканной покатостью в широких плечах. Высокая сильная шея, легкая голова с продолговатым овалом лица, глаза подевичьи голубые», «красавец парень!», «какой это будет отменный гвардеец!», «хорош он и во флот, и в ракетчики, и в столичный гарнизон для парадных шествий, и в почетный караул при встрече заморских президентов. Да и в офицерскую школу – ему бы золотой пояс, белые перчатки и легкий кортик на бедро...» [11, с. 331–332].

Далее в тексте рассказа следует ряд вопросов, которые выглядят как риторические: «Черт возьми <...> откуда у него эта классическая элладность?», «Неужто Маня, беспородная, серийная деревенская баба, сама кое-как вытесанная топором из суковатого комля, хранила в своих генных тайниках задатки к такому совершенству?», «А главное, как исхитрилась она выходить такое, не прибегая к дистиллированным кефирам и витаминным допингам, считай, почти на одной хамсе и картошке? Да не одного, а троих таких парней?» [11, с. 331–332].

Поиск ответов на эти вопросы позволяет прийти к совершенно определенному выводу: тетя Маня, Маруся, МАРИЯ и есть гений этого места, русской деревни, пережившей оккупацию, потому что она и ее сверстницы составляют не просто основное население послевоенных деревень, но «главную животворящую силу тогдашней (да и всегдашней – Н.С.) российской земли» [11, с. 333].

Тетя Маня, как и другие женщины, поднимавшие послевоенную деревню, во всех невзгодах и испытаниях сохранила свою живую, молодую, озорную, сильную русскую душу. Чего стоит только финал рассказа: «затяжной, как в былой молодости, нырок» Мани с кручи в Сейм, туда, где и «дна нетути» (все – и читатели в том числе – подумали, что «Манька утопла», а она просто решила искупаться в чем была, в своем праздничном кумачовом платье), неиссякаемость душевных сил («Ты дай мне ружжо, дак я заместо Сашки служить готова») и полный оптимизма Манин танец («И она, истоиво взвизгнув, крутнулась вокруг себя, осыпав окружающих ще-

дрой капелью с взлетевшего колоколом кумачового платя.

– А ну-ка, Саня... – прилепнула она ладошками и сбросила с ног набрякшие водой матерчатые тапочки. – Сольдикив! Сольдикив мне сыграй! Которые за два гроша!» [11, с. 335]).

Выводы

Перед внимательным читателем предстают два облика главной героини: один – какой ее сделала жизнь, ее *смертельная баталья*, в которой было столько горя и страданий, ведь она *волокла в одиночку (с особенно вьедливо передавшейся топорной аляповатостью крупного вислого носа, грубыми, неуклюжими пальцами рук)*; другой, видный не всем, – какой она могла бы быть (*с ладошками вместо лапич, плясуньей и певуньей в своем пламенеющем маковом праздничном платье, красном и жарком*), а в целом – доброй и гостеприимной, совестливой и работающей, бесконечно любимой и оберегаемой своими детьми, в которой жива память о *хорошем*.

Рассказ «Два сольди», несомненно, автобиографичен – в силу узнаваемости курского топоса и определенной тождественности автора и героя-рассказчика, что задает «особый характер хронотопа, основанного на взаимопроникновении отстоящих друг от друга пространственно-временных пластов», на соположении временных планов (*настоящего* повествователя, создающего текст, и *прошлого*, о котором он вспоминает)» [18, с. 163]. Как и любой автобиографический текст, он написан, чтобы придать воспоминаниям связность и законченность, а также, может быть, чтобы изжить неясное чувство вины и отдать должное давно ушедшим людям, поскольку, по Николоюкину, гений места *никуда не уходит, но ждет, когда мы вспомним о нем*.

Позиция автора-повествователя отчетливо выра-

жена в сюжетно-композиционной организации рассказа, в динамике обстоятельств и характеров героев и актуализирует аксиологический аспект восприятия художественного текста. Осознавая на рубеже «лихих 1990-х» и тревожных «нулевых» «тенденцию к разрушению крестьянской цивилизации, ее вещественного, предметного выражения» [4, с. 188], Е.И. Носов показал ту силу, которая способна сохранить и возродить малую историческую родину. В творчестве Мастера перед читателем предстает панорамное видение прошлого и настоящего в единстве автобиографического начала и художественного материала. Локусы памяти (родовая изба, река Сейм, деревня Толмачёво) как любимые места в воображении творца являются хранилищами наиболее важных, самых глубоких образов, воспоминаний о радостных и горестных событиях.

Под влиянием биографических и творческих связей Е.И. Носова с родным краем курский текст обретает ясно выраженную локальную специфику, при этом он, как каждый региональный текст, представляет собой «не какую-то сугубо региональную точку зрения, а попытку концептуального “выворачивания” всей России через себя» (А.П. Люсьй) [6, с. 162].

«Гений места, – писал А.Н. Николоюкин, – не певец прошлого. Он – живое воплощение недавней и продолжающейся жизни. Только жизнь дает ему право на существование, и он сам представляет собой часть этой жизни» [9, с. 58]. Особенности бытования термина «гений места» в современном литературоведении позволяют применять его как к личности выдающегося русского и советского писателя Е.И. Носова, так и к ключевым, концептуальным героям его произведений, образам его родных мест, которые являются важными элементами «комплекса территориальной идентичности» и чувства родины, духовной опорой единения местного сообщества.

Библиографический список

1. Алексеева В.Л. Структура концепта «гений места» // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 6, № 2. С. 88–91.
2. Замятин Д.Н. Гений и место: ускользающая со-в-местность // Общественные науки и современность. 2013. № 5. С. 154–165.
3. Замятина Н.Ю., Замятин Д.Н. Гений места и город: варианты взаимодействия // Вестник Евразии. 2007. № 1. С. 62–87.
4. Кузина А.Н. Рассказы Е.И. Носова позднего периода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 4(72). С. 183–189.
5. Кургузова Н.В., Лазарева А.С. Художественный мир природы в сборнике Е. Носова «На рыбачьей тропе» // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. № 2(83). С. 126–129.
6. Люсьй А.П. Крымский текст русской литературы: история и современность // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2016. Выпуск 11 (750). С. 161–171.
7. Лютикова Г.В. Гений – место – гений места (к постановке проблемы) // География и туризм. 2018. № 1. С. 143–149.
8. Николоюкин А.Н. Гений места в русской литературе. Москва: Алгоритм; ИНИОН РАН, 2021. 400 с.
9. Николоюкин А.Н. Гений места и русская литература. Москва: ИНИОН РАН, 2018. 406 с.
10. Носов Е.И. Автор о себе // Носов Е.И. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 1. Москва: Рус. путь, 2005. С. 17–18.
11. Носов Е.И. Два сольди // Носов Е.И. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 2. Москва: Рус. путь, 2005. С. 297–335.
12. Носов Е.И. Русское поле // Носов Е.И. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 3. Москва: Рус. путь, 2005. С. 528–531.
13. Пицулин А. По местам Евгения Носова в Курске // «Региональное информационное агентство “Курск”»: Сетевое издание. 15.01.2023. [Электронный ресурс]. URL: <https://riakursk.ru/po-mestam-evgeniya-nosova-v-kurske/> (дата обращения: 01.08.2023).
14. Полякова И.А. Антропология места, или Культурные метаморфозы *genius loci* // Вопросы культурологии. 2011. № 10. С. 46–51.
15. Прокофьева В.Ю. Категория пространство в художественном преломлении: локусы и топосы // Вестник Оренбургского государственного университета. 2005. № 11(49). С. 87–94.
16. Скибина О.М. Научная рецензия на монографию А.Н. Николоюкина «Гений места в русской литературе» (Изд-е 2-е, до-раб. Москва: Алгоритм; ИНИОН РАН, 2021. 400 с.) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Том 15. Выпуск 4. С. 1000–1002.
17. Степанова Н.С. Аксиология детства в автобиографической прозе первой волны русского зарубежья. Курск: ООО «Учитель», 2011. 215 с.

18. Степанова Н.С., Коковина Н.З., Самофалова Е.А. Антропологический дискурс категории памяти в автобиографических текстах конца XIX – первой половины XX века. Курск: ООО «Учитель», 2012. 246 с.
19. Тимофеева Ю.В. Образ дома в произведениях Е.И. Носова // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 2(87). С. 114–118.
20. Тимофеева Ю.В., Кургузова Н.В. Рекрутская обрядность в повести Е.И. Носова «Усвятские шлемоносцы» // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 1(86). С. 104–111.
21. Щукин В.Г. Как и почему рождается литературный локальный текст // Парк Белинского. 2012. № 1. С. 30–47.

References

1. Alekseeva V.L. The structure of the concept «genius loci» // News of Higher Schools. Series «Humanities». 2015. V. 6, no. 2. Pp. 88–91.
 2. Zamyatin D.N. Genius and place: elusive co-locality // Social Sciences and Contemporary World. 2013. No. 5. Pp. 154–165.
 3. Zamyatina N.Yu., Zamyatin D.N. Genius loci and the city: options for interaction // Acta Eurasica. 2007. No. 1. Pp. 62–87.
 4. Kuzina A.N. E.I. Nosov's stories in his late years // Tambov University Reviews. Series Humanitie. 2009. No. 4(72). Pp. 183–189.
 5. Kurguzova N.V., Lazareva A.S. The artistic world of nature in the collection of E. Nosov «On the fishing trail» // Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2019. No. 2(83). Pp. 126–129.
 6. Lusy A.P. The Crimean text in Russian literature: history and the present // Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities. 2016. Issue 11 (750). Pp. 161–171.
 7. Lutikova G.V. Genius – place – the genius of the place (to the problem) // Geography and tourism. 2018. No. 1. Pp. 143–149.
 8. Nikolyukin A.N. The Genius Loci in Russian Literature. Moscow: Algoritm; INION RAN, 2021. 400 p.
 9. Nikolyukin A.N. The Genius loci and Russian literature. Moscow: INION RAN, 2018. 406 p.
 10. Nosov E.I. Author about himself // Nosov E.I. Collected works: in 5 volumes. V. 1. Moscow: Russian Way, 2005. Pp. 17–18.
 11. Nosov E.I. Two soldi // Nosov E.I. Collected works: in 5 volumes. V. 2. Moscow: Russian Way, 2005. Pp. 297–335.
 12. Nosov E.I. The Russian field // Nosov E.I. Collected works: in 5 volumes. V. 3. Moscow: Russian Way, 2005. Pp. 528–531.
 13. Pishchulin A. In the places of Evgeny Nosov in Kursk // «Regional information agency “Kursk”»: Network publication. 01/15/2023. URL: <https://riakursk.ru/po-mestam-evgeniya-nosova-v-kurske/> (date of application: 01.08.2023).
 14. Polyakova I.A. Anthropology of place, or Cultural metamorphoses of genius loci // Issues of Cultural Studies. 2011. No. 10. Pp. 46–51.
 15. Prokofieva V.Yu. Category space in artistic refraction: loci and topoi // Vestnik of Orenburg state pedagogical university. 2005. No. 11(49). Pp. 87–94.
 16. Skibina O.M. A.N. Nikolyukin's Monograph «The Genius Loci in Russian Literature» (2nd ed., revised. Moscow: Algoritm; INION RAN, 2021. 400 p.): Opinion Paper // Philology. Theory & Practice. 2022. Volume 15. Issue 4. Pp. 1000–1002.
 17. Stepanova N.S. Axiology of childhood in autobiographical prose of the Russian émigré community of the first wave. Kursk: ООО «Uchitel», 2011. 215 p.
 18. Stepanova N.S., Kokovina N.Z., Samofalova E.A. Anthropological discourse of the category of memory in autobiographical texts of the late XIX – first half of the XX century. Kursk: ООО «Uchitel», 2012. 246 p.
 19. Timofeeva Yu.V. The image of the house in the works of E.I. Nosov // Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2020. No. 2(87). Pp. 114–118.
 20. Timofeeva Yu.V., Kurguzova N.V. The recruitment rites in the story of E.I. Nosov «Usvyatskie shlemonoscy» // Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2020. No. 1(86). Pp. 104–111.
 21. Shchukin V.G. How and why a literary local text is born // Belinsky Park. 2012. No. 1. Pp. 30–47.
-
-

ФЕДОРЧУК МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: mari-korobok2009@yandex.ru

FEDORCHUK MARIA ALEXANDROVNA

Candidate of Philology, Senior Lecturer, Department of History of Russian Literature of XI-XIX Centuries, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: mari-korobok2009@yandex.ru

КАК ПИСАТЬ ФАНФИКИ, ИЛИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ В ФАНФИКШН

HOW TO WRITE FAN FICTION, OR JOURNALISTIC STRATEGIES IN FANFICTION

В работе рассматривается один из аспектов фанатского творчества – создание статей. Отмечается расхождение в понимании «статьи» в научной, публицистической и фанатской сфере. Выявляются разновидности публицистических стратегий и условнопублицистических текстов, зафиксированных на ресурсе «Книга фанфиков». Особое внимание уделяется специфическому характеру рассматриваемых работ, которые могут содержать в себе аналитический, сатирический, познавательный, и образовательный контент.

Ключевые слова: фанфикшн, фандом, публицистическая стратегия, фикрайтер, фикридер.

The paper considers one of the aspects of fan creativity – the creation of articles. There is a discrepancy in the understanding of the «article» in the scientific, journalistic and fan sphere. The varieties of journalistic strategies and journalistic texts recorded on the resource «The Book of Fanfics» are revealed. Particular attention is paid to the specific nature of the works under consideration, which may contain analytical, satirical, cognitive, and educational content.

Keywords: fanfiction, fandom, journalistic strategy, ficwriter, ficreader.

Введение

Когда мы говорим о фанфикшн, то, прежде всего, имеется в виду художественная (или околохудожественная) интерпретация уже существующего текста культуры: от литературы до реальных личностей. И в таком случае стратегия как автора, так и читателя вполне ясна: с одной стороны, удовлетворить потребность в творческом акте, донести свое видение текста и расширить круг читателей; с другой, отобрать тексты, удовлетворяющие потребность в продолжении или альтернативном развитии каноничных событий, и тем самым закрыть эмоциональный гештальт [3, с. 115; 4, с. 40–41]. Под эти стратегии (авторские и читательские) на ресурсе «Книга фанфиков» [1] разработана система сортировки текстов по параметрам, основанным на принятой в фанфикшн маркировке фанфиков по жанрам, пейрингам, рейтингу и т.д., а также раздел «Заявки», в котором читатели задают критерии текста, который хотели бы прочитать [3, с. 118; 4, с. 38].

Из этой стройной двунаправленной системы выпадает некоторая совокупность текстов, которые характеризуются отсутствием художественного начала (или минимальной степенью его выраженности) и нацеленностью на совершенно иные результаты. Речь идет о статьях, которые на ресурсе «Книга фанфиков» стоят особняком от ориджиналов и фанфиков. В таких текстах реализуются особые писательские стратегии, которые мы можем условно назвать публицистическими.

Актуальность исследования обусловлена возрастающим научным интересом к теме фанфикшн в целом, и к отдельным аспектам фанатского творчества в частности. Одним из востребованных направлений в данной

области изучения является осмысление авторских и читательских стратегий, и логичным представляется продолжение исследования в этом аспекте стратегий при создании нехудожественных текстов – статей.

Исследование специфики публицистического контента на ресурсе «Книга фанфиков» до настоящего времени не проводилось, что обуславливает новизну предлагаемой работы. Впервые предлагается опыт выявления публицистических стратегий на материале статей ресурса, а также основанная на данных писательских стратегиях тематическая классификация статей.

Целью данного исследования является системный анализ публицистических стратегий, реализованных в статьях на ресурсе «Книга фанфиков».

Поставленная цель определяет следующие задачи исследования:

- 1) выявление актуальных публицистических стратегий на ресурсе «Книга фанфиков»;
- 2) количественно-статистический подсчет текстового материала;
- 3) создание тематической классификации статей на основе соответствия выявленным стратегиям.

Методы исследования. В работе использованы системный анализ и классификация как методы научного анализа, сравнительно-сопоставительный метод литературоведческого анализа, а также методики критического анализа, сплошной выборки и количественно-статистического подсчета.

Материалом предлагаемой работы являются тексты, маркированные на ресурсе «Книга фанфиков» (<https://ficbook.net>) меткой «статья». Общий объем исследования составил 2297 текстов.

Изложение основного материала

Следует отметить, что под статьями на ресурсе «Книга фанфиков» понимается «публицистический текст о фэндоме или писательском искусстве, строящийся по форме: тезис, аргументы в его пользу, вывод» [1]. Иными словами, это не научное и даже не привычное публицистическое понимание статьи. Статья в фанфикшн – это скорее заметка, частное мнение, рассуждение по той или иной проблеме писательства в целом или фандома в частности. Еще при анализе жанровых составляющих фанатского творчества было отмечено, что фикрайтеры и модераторы ресурса не в достаточной степени глубоко владеют понятийным аппаратом [2, с. 154], поэтому происходит некоторое смешение жанров, с одной стороны, и причисление к жанрам совершенно иных конструкций. В частности, статьи вынесены не в жанровые метки, а в направленность, что, безусловно, идет вразрез с традиционным пониманием этого жанра.

На ресурсе «Книга фанфиков» статьи понимаются как «вид направленности работ, в рамках которой автор описывает различные явления и высказывает собственное мнение на их счет» [1]. В силу того, что фанфикшн – это творческая практика, не ограниченная ни уровнем таланта, ни образованием пишущего, само явление имеет ряд серьезных недостатков, связанных с низким уровнем собственно текстов. Речь идет не только и не столько о знаниях правил русской грамматики, сколько о законах построения художественного текста, проработке образов и сюжета, теоретической основы произведения. При том, что писать фанфики может любой человек, некоторым пользователям-фикрайтерам мало простого желания. Они стремятся донести свою идею и сделать произведение читаемым и интересным. С развитием ресурса на нем начинают появляться тексты, содержание которых зачастую имеет аналитический, познавательный и образовательный контент.

На момент исследования 06.09.2023 года на ресурсе «Книга фанфиков» насчитывается 2297 текстов, маркированных направленностью «статья». Проанализировав этот массив текстов, мы выявили публицистические стратегии, направленные на осмысление механик писательского творчества, на понимание специфики определенного фандома, на развитие общекультурных и общенаучных знаний, на реализацию этикета, языковых и литературных норм, а также норм, диктуемых правилами ресурса «Книга фанфиков». Выявленные стратегии при написании статей соотносятся с определенным корпусом текстов и реализуются через него. На основе тематического компонента, отражающегося в публицистических стратегиях, статьи ресурса можно разделить на четыре основных группы.

1. О писательском творчестве в целом (≈36%).

В рамках такой публикации опытный фикрайтер может делиться с читателями своим писательским опытом, описывать те или иные нюансы работы с текстом, обратить внимание на механику работы непосредственно сайта, чтобы начинающим авторам было удобнее маркировать свой текст. В свою очередь корпус статей, отражающих данную стратегию, можно разделить на три подгруппы:

Первая подгруппа представляет собой совокупность текстов, раскрывающих особенности сюжетного построения произведения, способы создания конфлик-

та, тонкости проработки образной системы и хронолога. Иными словами, в таких работах даются зачастую элементарные теоретические представления об основных элементах художественного текста, а также делается попытка донести до автора те или иные способы их реализации в повествовании (Chuuuu «Как придумать сюжет для фанфика»¹, Lizetta «Гайд по описаниям», pollynote «как НЕ надо прописывать женских персонажек» и др.).

Тексты второй подгруппы обращены к частным аспектам произведения. Речь идет о конкретных эпизодах, призванных привлечь и зафиксировать внимание читателя. Эти части текста зачастую становятся кульминационными для фанфика, играют роль неожиданного сюжетного поворота, и, следовательно, должны быть хорошо прописаны. Например, обязательным эпизодом в фанфиках, описывающих романтические отношения, становится сцена первого поцелуя (Alisamanka «Как красиво описать поцелуй», Секс-спринтер «Поцелуй: телесное признание в любви»).

Несмотря на то, что «Книга фанфиков» приобрела славу платформы, где пишут исключительно о сексуальных отношениях (причем в большинстве своем однополых) и пишут плохо, в разделе статей при поиске по ключевым словам текстов, рассказывающих о механизмах эротического повествования, насчитывается всего 15 (из 2297, менее 1% от общего числа текстов). В данных работах приводятся заезженные штампы, вызывающие чувство отторжения или смех при чтении эротических эпизодов, и способы описания постельных сцен без утрирования и нелепых эвфемизмов (Эйлин но не Принц «Хороший секс и как его написать», Swarga «Секс – бессмысленный и беспощадный. Пособие о том, как писать не надо», Catherine Macrievie «Секс это скучно я читал»).

При этом следует отметить, что, как уже упоминалось ранее, писать фанфики может любой желающий вне зависимости от жизненного опыта и качества проработки художественного мира произведения. Это приводит к тому, что подростки, вошедшие в период полового созревания и имеющие вполне объяснимый физиологический интерес к теме секса и взаимодействия полов, начинают выражать свои представления об интимных отношениях в фанфиках. В основу закладываются известные им каноны (чаще всего мультипликационные или сериальные), в которых между героями прослеживается некоторое напряжение и недосказанность. Суммируя отсутствие необходимого опыта и каноны, изначально не предполагающие сексуальных отношений между героями, фикрайтеры зачастую создают такие тексты, которые неправдоподобно или откровенно нелепо описывают половой акт. Можно отметить как незнание физиологии человека, так и неумение правильно не то что описать, но и назвать ту или иную часть тела. Это приводит к введению неподходящих эвфемизмов (*пещерка*, *стержень* и т.д.), которые работают не как средство образности, а как маркер необразованности и наивности фикрайтера.

Статьи, раскрывающие ошибки при описании эротических эпизодов, зачастую имеют сатирический характер и строятся, как правило, на перечислении нелепых и глупых штампов и редко содержат действительно полезные советы, как избежать подобных огрехов. Отсюда

вытекает следующий тип статей на фикбуке.

Третья подгруппа статей – это образовательно-познавательные тексты, связанные с различными областями человеческого знания. Речь в таких работах может идти о любом научном, историческом, политическом или социальном аспекте жизни. Чаще всего публикуется образовательный контент, связанный с медицинской тематикой: особенности проявления тех или иных заболеваний, объем кровопотери при различных видах ран, длительность жизнедеятельности в определенных условиях и т. п. Публицистическая стратегия в таких текстах напрямую связана с запросами сообщества фикрайтеров (паблик Вконтакте «Типичная помощь» https://vk.com/tr_help). Создатели фанатских текстов, продумав сюжет и образы, зачастую не прорабатывают частности, которые могут сыграть важную роль в тексте: «*Всем доброго времени суток. У меня вопрос... Сложный, так как я только пытаюсь продумать персонажа. Женичина лет тридцати в результате травмы получает (можно так выразиться??) лёгкую прозагнозию (не способна распознать большую часть лиц). Она кое-как различает лица знакомых и близких, а так же свое собственное. Какая это может быть травма?»*» (https://vk.com/tr_help?w=wall-55029339_156392).

С одной стороны, стремление фикрайтеров наиболее полно отразить событийную картину достойно уважения, и их поиск материала для фанфика вполне оправдан, но с другой, следует понимать, что фанфик – это интерпретированный вымышленный мир, в котором точная, до секунды, скорость кровопотери при рваной ране не так важна, как целостность образов и логика повествования. Подобные запросы свидетельствуют, что фикрайтеры нацелены на максимальную объективность описываемых событий, на достоверность изображаемого, которой стараются достичь именно через детали и частности.

Помимо медицинского контента, сообщество может запрашивать юридические консультации исторического характера: «*Привет! Помогите разобраться. Мне нужно узнать, как правильно заключались браки в 1890-ых годах в США*» (https://vk.com/tr_help?w=wall-55029339_156493). В случае подобных запросов (юридического, исторического или политического характера) на кону стоит логика сюжета и историческая достоверность. От конкретных юридических принципов может зависеть дальнейшее развитие персонажей и последовательность повествования.

2. О конкретном фандоме. Если предыдущий вид публицистических стратегий при создании статей был связан с образовательным контентом и практически всеми знаниями в области писательского мастерства, то в статьях по конкретному фандому разбираются особенности того или иного сообщества в целом и специфика создания фантекстов в рамках этого фандома в частности (≈30%).

В статьях может приводиться краткое описание оригинальной истории, биография персонажей прецедентного текста, подробный анализ некоторых эпизодов и т.д. Авторы этих работ предполагают наличие некоторой «неповторимой специфики» в том или ином фандоме, о чем фикрайтер, начинающий работу по этому канону, должен обязательно помнить.

К примеру, в популярной манге «Атака титанов» (и

ее аниме-адаптации) значительное место в развитии сюжета отводится персонажу Эрвин Смит. Его биография полна печальных и трагических моментов, но в силу широты художественного мира и разносторонности повествования фикрайтеры могут упустить некоторые детали образа. В работе «Эрвин Смит. Идеалист-мечтатель» (<https://ficbook.net/readfic/13653098>) приводится достаточно полный разбор персонажа в его каноничном представлении и фанатских интерпретациях, скатывающихся зачастую в ООС: «*Многие (не все) фанфики с участием Эрвина выглядят так: Леви/ОЖП — и через запятую — Эрвин/ОЖП. В таких историях он обычно выступает таким джентльменом — антиподом грубому и холодному Риваю, простите, Леви, и помогает создать любовный треугольник, внутри которого Леви будет ревновать и истерить, а Эрвин...ну, он будет папочкой-опекуном <...> Но давайте на минуту отставим то, что мы хотим видеть, и попробуем посмотреть на Эрвина глубже.*

Он — ребёнок, рано потерявший отца. Ребёнок, который винит в этом себя» (<https://ficbook.net/readfic/13653098>).

Очевидно, что автор статьи явно указывает на несоответствие фанонного образа Эрвина его каноничному описанию. Казалось бы, в фанфикшн нет зафиксированных правил, как и что делать с оригинальными персонажами. Зачем же вообще, в таком случае, создавать подобные статьи?

Прежде всего, некоторые интерпретации «ломают» образ так сильно, что герой практически не узнается. Ценность и привлекательность для читателей таких трактовок значительно снижена. Но куда более значимо, что если в фанфиках сохраняется близкий к каноничному образ, то он должен проследиваться во всем: не только во внешности и характере, но и в деталях поведения, его реакциях на окружающих и даже речи. Сохранность (своего рода консервация) образа канона или его изменения сопровождаются специальными метками, грамотной расстановке которых посвящены статьи следующего вида.

3. О фикбуке и его механиках. Публицистическая стратегия, направленная на включение авторов и читателей в этикет и нормы ресурса «Книга фанфиков», реализуется в значительном количестве текстов (≈24%) и даже приводит к тому, что для статей этого вида была создана специальная метка-фандом «Фикбук и все, что с ним связано». Здесь авторы рассказывают о терминологии сообщества, о нормах маркирования текста, о специфике составления отзыва на фанфик и многое другое («Лайфхак на Фикбуке» <https://ficbook.net/readfic/3362412>, «Секреты фикбукерского счастья» <https://ficbook.net/readfic/2978905>, «Справочник ФБ» <https://ficbook.net/readfic/2856050> и др.).

Казалось бы, исключительно формальные категории не должны вызывать сложностей в соотносении их с конкретным текстом. К каждой метке на ресурсе «Книга фанфиков» дается пояснение, но не все фикрайтеры используют подсказки (особенно это касается начинающих фикрайтеров). Для тех, кто на Фикбуке впервые, ресурс предлагает целый ряд статей, помогающих ориентироваться в огромном количестве предупреждений, жанровых меток и прочих показателей текста.

4. Школьные сочинения. Отдельно стоит такой вид публицистической стратегии, который реализуется

в статьях особого типа – школьных сочинениях (≈ 9 %). Работа, написанная в качестве задания по литературе, так понравилась ученику или учителю, что автор решил выложить ее на ресурсе (например: «Владимир Дубровский и Маша Троекурова» (<https://ficbook.net/readfic/9990229>), «Сочинение на тему: «Конфликт поколений в драме островского «Гроза»» (<https://ficbook.net/readfic/4873787>), «Сочинение. В чем смысл названия романа Достоевского «Преступление и наказание»» (<https://ficbook.net/readfic/8013574>)):

«*Описание: Это мое сочинение по данной теме. Учительница русского и литературы (профи с многолетним опытом) назвала его очень хорошим. Разрешию использовать как ГДЗ*» (<https://ficbook.net/readfic/9990229>)

Такие тексты не связаны с решением практических вопросов деятельности фикрайтера или фикридера, не нацелены на развитие писательского мастерства других пользователей.

Можно заметить соответствие предлагаемых на ресурсе сочинений школьной программе по литературе (причем не только старших классов, но и среднего звена): от «Дубровского» А.С. Пушкина до «На дне» М.Горького. Подобный разброс материала позволяет гипотетически расширить возрастные границы фикрайтеров: если раньше можно было с уверенностью говорить о том, что на Ficbook приходят дети примерно с 14-15 лет, то теперь это 11-12-летние школьники.

С нашей точки зрения, есть несколько существенных отличий у статей этого вида. Во-первых, четкая и выдержанная структура школьного сочинения, написанного по продуманному плану. Во-вторых, минимум эмоциональности и максимум конкретики в изложении фактов. В-третьих, аналитичность изложения материала. В-четвертых, высокий уровень читательской грамотности и владения русским языком. Это объяснимо, ведь

школьные сочинения проверяются учителем, ошибки исправляются и отрабатываются на уроках.

Выводы

На ресурсе «Книге фанфиков» статьи – распространенный вид работ, часто опирающийся на запросы аудитории в заявках. Классификация проанализированного материала позволила выделить четыре ключевые стратегии при создании нехудожественных текстов – статей. Избранная фикрайтером публицистическая стратегия дает возможность примерить роль автора без создания художественного текста. Статьи могут иметь собственно публицистическое содержание или выражать личное мнение автора по тому или иному вопросу, нести социальный месседж или же аргументировать позицию в отношении чего-либо. Закономерным явлением, возникающим по принципу «фанфикшн по фанфикшн», становится создание статей о том, как писать собственно статьи (например: «Глубже в мире статей: особенности, привлекательность формата и разнообразие видов» <https://ficbook.net/readfic/12114801>). Степень популярности той или иной публицистической стратегии на ресурсе «Книга фанфиков» выявляется на основании результатов количественно-статистического анализа: наиболее продуктивной оказывается публицистическая стратегия, направленная на осмысление вопросов, раскрывающих практические аспекты писательского ремесла, в том числе образовательные выкладки из различных областей знания. Отмеченные публицистические стратегии требуют от авторов статей определенного текстового содержания, на основе которого возможна тематическая классификация нехудожественного контента ресурса. Следует подчеркнуть, что каждая публицистическая стратегия требует от автора особого содержания, что позволяет построить тематическую классификацию статей.

Примечания

1. Здесь и далее орфография имен авторов, названий и цитат сохранена

Библиографический список

1. Книга фанфиков. [Электронный ресурс]. – URL: <https://ficbook.net> (дата обращения 14.09.2023).
2. Коробко М.А. Жанр в фанфикшн: закономерности использования (на материале фандомов «Шерлок», «Мерлин», «Сверхъестественное») // Ученые записки ОГУ. № 6(69), 2015. С. 154–157.
3. Федорчук М.А. «За мной, мой читатель»: авторская стратегия в романтическом фэнтези // Ученые записки ОГУ. № 2(91), 2021. С. 115–119.
4. Федорчук М.А. Читательская стратегия в фанфикшн: к постановке вопроса / М.А. Федорчук // Интернет-литература Казахстана: основные художественные тенденции, Алматы, 03.05.2023. Алматы: КазНПУ имени Абая, 2023. С. 37–41.

References

1. Ficbook. [electronic resource]. - URL: <https://ficbook.net> (accessed 14.09.2023).
2. Korobko M.A. Genre in fanfiction: patterns of use (based on the material of the fandoms “Sherlock”, “Merlin”, “Supernatural”) // Scientific notes of OSU. № 6(69), 2015. Pp. 154–157.
3. Fedorchuk M.A. “Follow me, my reader”: the author’s strategy in romantic fantasy // Scientific notes of OSU. № 2(91), 2021. Pp. 115–119.
4. Fedorchuk M.A. Reader’s strategy in fanfiction: to pose a question / M.A. Fedorchuk // Internet literature of Kazakhstan: the main artistic trends, Almaty, 03.05.2023. Almaty: KazNPU named after Abai, 2023. Pp. 37–41.

АБРАМКИНА ОЛЬГА ГЕННАДЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, сотрудник Академии ФСО России

E-mail: alex-abramkin@yandex.ru

НИКИТИНА АНАСТАСИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук, сотрудник Академии ФСО России

E-mail: stasy_e@mail.ru

БЕЛИКОВА ОКСАНА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, сотрудник Академии ФСО России

E-mail: panteleevaok@yandex.ru

ABRAMKINA OLGA GENNADIEVNA

PhD in of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Employee of FSO Academy of Russia

E-mail: alex-abramkin@yandex.ru

NIKITINA ANASTASIA VYACHESLAVOVNA

PhD in of Pedagogical Sciences, Employee of FSO Academy of Russia

E-mail: stasy_e@mail.ru

BELIKOVA OKSANA NIKOLAEVNA

PhD in of Pedagogical Sciences, Employee of FSO Academy of Russia

E-mail: panteleevaok@yandex.ru

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В ВЕДОМСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

THE DIAGNOSTICS OF FORMED FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS IN DEPARTMENTAL UNIVERSITIES

В данной статье рассматриваются основные особенности диагностики сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции как эффективного средства оценки и оптимизации контроля процесса изучения иностранного языка у курсантов ведомственных организаций.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, будущие офицеры, диагностика сформированных компетенций, адаптивное тестирование, информационно-техническое обеспечение учебного процесса, модульно-рейтинговая система.

This article presents the main features of diagnostics of foreign language professional communicative competence as an effective means of evaluation and optimization of foreign language studying control of cadets of military universities.

Keywords: communicative competence, foreign-language professional communicative competence, future officers, diagnostics of formed competences, adaptive testing, information-technical support of educational process, module-rating system.

Введение

Актуальность проведенного нами исследования обусловлена тем, что традиционные методы диагностики сформированности иноязычной коммуникативной компетенции не всегда предоставляют объективные результаты усвоения дидактического материала по учебной дисциплине «Иностранный язык» будущими офицерами в ведомственной образовательной организации. Учитывая вышесказанное, применение метода адаптивного тестирования «средствами информационно-технологического обеспечения учебного процесса» (далее по тексту ИТОУП) [9], является одним из путей совершенствования методов контроля усвоения дидактического материала с учетом индивидуально-личностных особенностей обучающихся.

Цель данного исследования направлена на обоснование теоретических основ повышения эффективности процесса диагностики сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих офицеров в ведомственных образовательных организациях «посредством интеграции адаптивного тестирования и балльно-рейтинговой системы оценки качества» [3] в целях эффективного формирования

иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих специалистов.

Новизна заключается в том, что метод адаптивного тестирования, применяемый при диагностике сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих офицеров в ведомственных образовательных организациях средствами информационно-технологического обеспечения учебного процесса позволяет объективно оценить усвоенные знания по дисциплине «Иностранный язык» и своевременно скорректировать учебный и контролируемый материал, учитывая индивидуальную успеваемость каждого курсанта.

Методы исследования составили такие научные подходы, как: системный, представляющий собой дидактический процесс как единую многоуровневую систему (В.П. Беспалько, Э.Н. Гусинский), компетентностный, способствующий формированию у будущих офицеров компетенций, необходимых ему в профессиональной деятельности (А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.) и личностно-ориентированный, предполагающий развитие и обучение личности будущего специалиста с учётом его индивидуальных способностей и особенностей (Н.А. Алексеев, В.В. Сериков.).

Изложение основного материала

В процессе реформирования Вооруженных сил современной России системообразующее значение имеет вопрос качественного, всестороннего, профессионального обучения будущих офицеров с целью подготовки квалифицированных, конкурентоспособных специалистов, способных эффективно применять полученные знания в профессионально-ориентированных ситуациях.

Решение данной задачи требует разработки и применения в дидактическом процессе вуза педагогически обоснованного содержания учебного материала, составленного в соответствии с «Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования» [12], эффективной технологии подготовки специалистов в ведомственных образовательных организациях, а также осуществления своевременного контроля усвоенных знаний, умений и навыков на всех этапах дидактического процесса в вузе.

Таким образом, высокие требования Государственных стандартов, предъявляемые будущим офицерам, а также широкий спектр будущей профессиональной деятельности, связанный с развитием межкультурного сотрудничества, обуславливают необходимость владения иноязычной профессиональной коммуникативной компетентностью.

Исходя из вышесказанного, качественно сформированная иноязычная коммуникативная компетенция позволяет будущим офицерам осуществлять свои профессиональные обязанности в следующих направлениях международной деятельности: для повышения уровня культуры будущих специалистов в работе с профессионально-ориентированной и научно-технической информацией на иностранном языке; миротворческим войскам – для «ликвидации и минимизации чрезвычайных ситуаций и жертв; для поддержания связи в поисково-спасательных работах, с целью оказания помощи пострадавшим» [2]; для участия в международных научных и технических мероприятиях и проектах, для обмена профессиональным опытом; с целью осуществления совместных учений и миротворческих миссий.

Учитывая вышесказанное, сформированная иноязычная коммуникативная компетенция необходима будущим офицерам для осуществления профессиональных обязанностей в рамках международного сотрудничества для получения и переработки информации на иностранном языке. Следовательно, будущие офицеры в соответствии с «Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования» [12] (ФГОС ВО), в результате освоения программы специалиста обязаны овладеть универсальной компетенцией (УК-4), в результате чего, они будут «способны осуществлять иноязычную профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на государственном и иностранном (ых) языках» [12].

Рассмотрим подробнее, что понимается под термином «иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция» в различных научных исследованиях:

1) «способность учитывать в речевом общении контекстуальную уместность и приемлемость языковых единиц для реализации когнитивной и коммуникативной функций» [1];

2) «знание языка, высокий уровень практического владения как вербальными, так и невербальными его средствами, а также опыт владения языком на вариативно-адаптивном уровне в зависимости от конкретной речевой ситуации» [8];

3) «степень удовлетворительного владения определенными нормами общения, поведения как результат обучения, как усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, степень владения техникой общения, как языковой системой в действии» [5];

4) «знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения, содержание которого охватывает знание основных понятий лингвистики речи (стили, типы, способы связи предложений в тексте), умения и навыки анализа текста и собственно коммуникативные умения» [10].

Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в ведомственных образовательных организациях осуществляется в соответствии со спецификой преподавания дидактического материала учебной дисциплины «Иностранный язык» в военных вузах, в условиях ограниченного количества аудиторных часов, отводимых на изучение дисциплины, что оказывает влияние на качество, эффективность и диагностику усвоенных знаний, умений и навыков, полученных в ходе учебного процесса.

Поскольку качество усвоенного учебного материала, а также готовность применять полученные знания, умения и навыки осуществляются профессорско-преподавательским составом средствами контроля и оценки пройденных тем и модулей на всех этапах формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, в соответствии с вышесказанным, диагностика усвоенного учебного материала должна проходить в условиях оптимизации контролируемых заданий, средств и методов контроля.

Как показывает практика, традиционные методы диагностики оценки сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции не являются эффективными и наглядными и теряют свою актуальность при обучении будущих специалистов в ведомственных образовательных организациях.

Среди основных недостатков традиционной диагностики сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции учёные выделяют отсутствие поэтапного, систематического контроля у будущих военных специалистов усвоения образовательных модулей по учебной дисциплины «Иностранный язык».

Оценивание и контроль сформированных знаний, умений и навыков, сводится в основном к отметке, получаемой будущими офицерами на зачете или экзамене, что не дает полной, информативной и объективной картины сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции на всех обучающих этапах в ведомственной образовательной организации и не позволяет выявить реальный уровень сформированной компетенции.

Выходом из сложившейся ситуации может стать применение актуальных методов и средств систематической диагностики сформированных знаний, умений

и навыков на каждом этапе освоения учебных модулей дисциплины «Иностранный язык» будущими офицерами в период обучения в вузе.

Учитывая вышесказанное, перечислим основные требования к педагогической диагностике дидактического процесса, оценке и успеваемости по иностранному языку будущих офицеров в ведомственных образовательных организациях, которые включают в себя:

- обоснование содержания обучающего материала учебной дисциплины «Иностранный язык» в соответствии с требованиями ФГОС ВО и направлениями подготовки будущих офицеров в ведомственной образовательной организации;

- систематичность проведения контроля и оценки изученного учебного материала по каждому образовательному модулю учебной дисциплины «Иностранный язык» (владение будущими офицерами лексическим и грамматическим минимумом, предусмотренным рабочей программой, составленным в соответствии с ФГОС ВО и требованиями, предъявляемыми к профессиональной деятельности будущих офицеров);

- разработка профессорско-преподавательским составом инструментария диагностики: методов, средств и форм контроля усвоенного учебного материала по каждому образовательному модулю учебной дисциплины «Иностранный язык»;

- синхронизацию, мониторинг и анализ результатов, полученных в ходе диагностики сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции на каждом этапе образовательного процесса.

Учитывая вышесказанное, процесс диагностики усвоения учебного материала по дисциплине «Иностранный язык» будущими офицерами в военном вузе «приобретает автономный характер и вступает в роли системообразующего звена качественного образовательного процесса» [6].

Исходя из вышесказанного, применение адаптивных тестовых технологий при диагностике, контроле и оценивании сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции является одним из путей совершенствования процесса диагностики иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в ведомственной образовательной организации. Предлагаемая модель адаптивного тестирования представляет собой не электронную адаптивную систему, которой в основном занимались исследователи, а модифицированную обучающую и контролирующую программы, реализуемые в ведомственной образовательной организации средствами «информационно-технологического обеспечения учебного процесса» [9]. Данные программы, включают в себя :

- тестовые материалы для проведения текущей, промежуточной и итоговой аттестации по всем модулям учебной дисциплины «Иностранный язык»;

- оценочные балльно-рейтинговые данные, которые суммируются и выставляются преподавателем за какой-либо вид учебной деятельности (индивидуальную, самостоятельную работы, проектную деятельность и др.);

- оценки за текущую успеваемость курсанта, которые выставляются и оцениваются преподавателем за активность курсанта на учебных занятиях.

Учитывая вышесказанное, следует пояснить, что

в нашем случае «информационно-технологическое обеспечение учебного процесса» [7] рассматривается, как разработка и накопление профессорско-преподавательским составом учебно-методического и контролирующего контентов, включающих в себя разнообразные диагностирующие адаптивные тестовые материалы, выраженные в форме электронных ресурсов, гибких и адаптивных на всех этапах процесса обучения иностранному языку.

Таким образом, каждый обучающийся после усвоения учебного материала по каждому образовательному модулю дисциплины «Иностранный язык» проходит диагностику полученных знаний методом адаптивного тестирования средствами информационно-технологического обеспечения учебного процесса, следуя своим собственным маршрутом, согласованным с целями и задачами обучения, а также с учетом индивидуально-личностных особенностей и способностей курсанта воспринимать и обрабатывать информацию.

Диагностика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции средствами адаптивного тестирования рассматривается как один из методов персонализированного тестирования, цель которого заключается в повышении эффективности качества предоставляемого будущим офицерам дидактического материала.

Диагностика сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции методом адаптивного тестирования основывается на уровне владения языковым учебным материалом (лексическим и грамматическим) по каждому обучающему модулю и определяет уровень сложности вопроса. Уровень сложности вопросов повышается каждый раз, когда курсант правильно отвечает на вопрос. При неверном ответе на поставленный в тесте вопрос происходит генерация и оптимизация подбора коэффициента сложности задания и уровень сложности теста понижается.

Таким образом, такая оптимизированная и адаптивная система тестирования позволяет подстроиться под индивидуальный уровень сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у будущих офицеров, нелинейно воспроизводя контролирующий контент с заданиями разного уровня сложности, таким образом, позволяя персонализировать процесс обучения под конкретные особенности и потребности каждого курсанта военного вуза.

Адаптивная система тестирования будущих офицеров по учебной дисциплине «Иностранный язык» строится на модульном принципе, содержит меньшее количество заданий, чем традиционный тест, и имеет возможность варьироваться для реализации целей военного образования.

Главными преимуществами метода адаптивного тестирования будущих офицеров при формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции является возможность систематически и поэтапно определять уровень овладения изученным дидактическим материалом на каждой ступени образовательного модуля; возможность своевременной корректировки образовательной парадигмы на основе анализа результатов тестирования, а также возможность своевременно выявить проблемы в знаниях курсантов.

Адаптивная технология тестирования сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции предполагает создание избыточности и тщательной детализации контролируемого учебного материала каждого обучающего модуля, который является логически законченным и представляет собой самостоятельный элемент, органично взаимосвязанный со всеми другими частями обучающих модулей.

Каждый модуль включает в себя определенный набор контролируемых заданий (лексического и грамматического материала), которые «курсант обязан сдать, чтобы впоследствии получить допуск к итоговому контролю знаний» [4].

Каждый модуль соответствует:

- определённой тематике, разработанной, составленной и утверждённой в соответствии с рабочей программой в ведомственной образовательной организации;

- целям и задачам изучения каждого модуля;

- количеству часов, отводимых на его изучение.

Каждый модуль включает в себя промежуточные тесты по темам, разделам, заданиям для индивидуального выполнения курсантами, а также контроля дидактического материала для самостоятельного изучения.

Для оценивания заданий каждого модуля профессорско-преподавательским составом ведомственной образовательной организации были разработаны и утверждены пороговые значения, исчисляемые в баллах, которые курсант обязан набрать для получения допуска к итоговому контролю знаний в форме зачета или экзамена. Баллы учитываются при адаптивном тестировании в ходе всего образовательного процесса, образуя шкалу рейтинговой оценки, которая преобразуется в традиционную систему оценивания усвоения пройденного учебного материала.

В свою очередь, в зачетную книжку вносится оценка в соответствии с традиционной системой оценивания курсантов.

Ниже представлены некоторые виды заданий, используемые в адаптивном тестировании, которые позволяют провести всестороннюю педагогическую диагностику сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции:

- translate the text;
- make up word-combinations;
- match the words and word-combinations with their definitions;
- match the columns: choose the right preposition to the words;
- match the synonyms;
- read the text and restore the chronology of the events according to the following questions;
- form the questions placing the words into the correct order;
- complete the sentences;
- translate the following word combinations and sentences from English into Russian;
- translate the following word combinations and sentences from English into Russian;
- agree or disagree with the statements;
- fill in the gaps;
- define part of speech and function in the sentence of the underlined words;

- write down the predicates in Present Simple, Active; Past Simple, Active; Past Simple, Passive;
- statethefunctionsof “.....”.

Однако, помимо вышеперечисленных заданий, включающихся в адаптивный тестовый материал, профессорско-преподавательский состав разрабатывает и внедряет в учебный процесс такие оценивающие материалы сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции как:

- выполнение курсантами рефератов по заданной тематике;
- разработка и представление презентаций, по темам образовательных модулей;
- выполненных проектов;
- выполнение научных работ, переводов, написания статей и др.

Для корректной оценки и получения баллов за выполненные тесты профессорско-преподавательским составом в ведомственной организации, были выделены три уровня овладения иностранным языком, которые характеризуют реальные достижения обучающихся и позволяют планировать дальнейшую образовательную парадигму учебного процесса: низкий уровень: от 0 до 60 баллов, достаточный уровень: 61–89 баллов, высокий уровень: 90–100 баллов.

Оценивание сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, реализуемой посредством адаптивного тестирования средствами ИТОУП, осуществляется модульно-рейтинговой накопительной системой. Преимущества модульно-рейтинговой системы заключается в накоплении оценок в баллах за все виды учебной деятельности, осуществляемой будущими офицерами в процессе освоения учебной дисциплины «Иностранный язык».

Требования, предъявляемые к реализации модульно-рейтинговой накопительной системы контроля, формируются профессорско-преподавательским составом, утверждаются на кафедре и включают в себя:

- методику и критерии оценивания сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции по каждому обучающему модулю;
- виды и формы проведения оценивания (тесты, контрольная работа, устные или письменные формы ответов);
- шкалу баллов, определяющих текущую успеваемость будущих офицеров (сообщается курсантам в начале учебного года);
- результаты, которые накапливаются в зависимости от прохождения контроля и фиксируются преподавателями (вводятся в единую базу данных успеваемости обучающихся);
- контрольные точки для проведения текущего, промежуточного и итогового видов контроля по каждому модулю, которые определяются рабочим планом;
- результаты текущего контроля, которые суммируются и являются определяющими для выставления оценки промежуточного контроля (сессии).

Для реализации описанной выше модульно-рейтинговой системы контроля сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, до начала учебного года были подготовлены структурно-логические модули по учебной дисциплине «Иностранный язык».

Исходя из вышесказанного, можно выделить следующие преимущества диагностики сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции адаптивным тестированием:

- «организация оперативного мониторинга и контроля уровня знаний обучающихся на всех этапах их обучения;
- возможность получения более объективных оценок уровня знаний каждого тестируемого с высокой точностью и при минимальных затратах времени;
- возможность корректировки контролирующего материала, при необходимости;
- создание индивидуально-ориентированных маршрутов обучения и контроля курсантов при разноуровневом уровне владения ими иноязычной компетенцией;
- повышение эффективности организации контроля уровня знаний обучающихся за счет снижения влияния таких неблагоприятных факторов как усталость, волнение, невнимательность.» [11]

Таким образом, диагностика сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции посредством адаптивного тестирования позволяет получить высокую точность уровня владения дидактическим материалом учебных модулей, обладает высокой эффективностью, надежностью, имеет высокую текущую и прогностическую валидность.

Одним из недостатков «компьютерного адаптивного тестирования, является то, что обучающиеся не могут просмотреть выполненные задания, так как после ответа на вопрос он больше не отображается. Это может вызвать проблемы, если тест используется в учебных целях» [3]

Выводы

Диагностика сформированности иноязычной про-

фессиональной коммуникативной компетенции по учебной дисциплине «Иностранный язык», осуществляемая адаптивным тестированием средствами ИТОУП, позволяет добиваться высокой эффективности формирования языковой компетенции, обеспечивая прирост положительных изменений по сравнению с традиционным тестированием за счет оптимизации подбора заданий, их количества и скорости предъявления, с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, обеспечивая индивидуальные маршруты контроля усвоенного дидактического материала посредством генерации заданий, тем самым персонализируя обучение будущих офицеров в ведомственной образовательной организации.

Современные системы управления образовательным процессом, в частности, использование ИТОУП, позволяют эффективно встраивать адаптивные автоматизированные настройки в электронный контент, обеспечивая большую гибкость и вариативность образовательной среды. Усовершенствование электронных образовательных ресурсов в аспекте адаптивности к индивидуальным характеристикам обучающихся способствует повышению их внутренней мотивации, удовлетворенности успеваемостью, развитию учебной автономности, оптимизации учебного процесса, что в итоге обеспечивает эффективное формирование иноязычной компетенции в дидактическом процессе ведомственной образовательной организации.

Перспективы дальнейшего исследования.

Персонализированное адаптивное тестирование для диагностики формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих офицеров по учебной дисциплине «Иностранный язык» в ведомственной образовательной организации представляется перспективным направлением исследований инновационных методов контроля усвоения дидактического материала с применением ИТОУП.

Библиографический список

1. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 17–24.
2. Герасимова Т.Н. Использование профессионально адаптивного тестирования в процессе обучения иностранному языку курсантов военных вузов / Т. Н. Герасимова, Н. В. Гусева // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 3(76). С. 224. – EDN HFZDQ.
3. Гусева Н.В. Современные подходы проведения педагогической диагностики при обучении иностранному языку курсантов военных вузов / Н.В. Гусева, П.С. Тенитилов // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-4. С. 96–99. – EDN GQSHZM.
4. Жданова Н.Г. Использование модульно-рейтинговой системы при обучении иностранному языку в техническом вузе / Н.Г. Жданова, О.Г. Паршина // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2015. № 37. С. 125–129. – EDN VBLEB.
5. Коновалова Е.Ю. Влияние социально-экономических изменений в обществе на культуру речи // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 157–159.
6. Миронцева С.С. Интеграция элементов персонализации обучения в электронный образовательный контент курса по иностранному языку в вузе / С. С. Миронцева, Т. А. Павлова, И. А. Семенкина [и др.] // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7, № 3. С. 343–351. – DOI 10.30853/ped20220039. – EDN SNZLIK.
7. Никитина А.В. Опыт-экспериментальная работа по формированию готовности к деловой коммуникации будущих государственных и муниципальных служащих средствами информационно-технологического обеспечения учебного процесса. «Ученые записки» ВАК Электронный научный журнал Курского государственного университета №2(58), 2021. С. 236–244
8. Новоселов Н.М. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике уровневого образования (бакалавриат и магистратура) // Фундаментальные исследования. № 11-6. 2013. С. 143–170.
9. Образцов П.И. Дидактический комплекс информационного обеспечения учебной дисциплины в системе дистанционного обучения // Открытое образование. 2001. №5. С. 39–44
10. Прудникова Н.Н. Педагогическая технология формирования иноязычной компетенции студентов не-языковых вузов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / Н. Прудникова. Саратов, 2007.
11. Сергеев Н.Л. Теоретические основы, методы и подходы адаптивного тестирования / Н. Л. Сергей, В. Ю. Валентина, Н.Ю. Наталья // Вестник НИЦ МИСИ: актуальные вопросы современной науки. 2018. № 12. С. 43–56. – EDN YYJFZJ.

12. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования URL: <http://www.fgosvpo.ru> (дата обращения 15.10.2023).

References

1. *Gez N.I.* Formation of communicative competence as an object of foreign methodical research / N.I. Gez // Foreign languages in school. 1985. № 2. Pp. 17–24.
 2. *Gerasimova T.N.* The use of professionally adaptive testing in the process of teaching a foreign language to military university cadets / T. N. Gerasimova, N. V. Guseva // World of Science, Culture, Education. 2019. № 3(76). Pp. 224. – EDN HFIZDQ.
 3. *Guseva N.V.* Modern approaches to pedagogical diagnostics in teaching a foreign language to cadets of military universities / N.V. Guseva, P. S. Tenitilov // Problems of modern pedagogical education. 2022. № 75-4. Pp. 96–99. – EDN GQSHZM.
 4. *Zhdanova N.G.* The use of module-rating system in teaching a foreign language in a technical university / N. G. Zhdanova, O.G. Parshina // Problems and prospects of education development in Russia. 2015. № 37. Pp. 125–129. – EDN VBLLEB.
 5. *Konovalova E.Yu.* Influence of socio-economic changes in society on the culture of speech // Vector of Science TSU. Series: Pedagogy, Psychology. 2012. № 2. Pp. 157–159.
 6. *Mirontseva S.S.*, Integration of elements of personalization of learning in the electronic educational content of the foreign language course at the university / S. S. Mirontseva, T. A. Pavlova, I. A. Semenkina [et al.] // Pedagogy. Voprosy teorii i praktika. 2022. T. 7, № 3. Pp. 343–351. – DOI 10.30853/ped20220039. – EDN SNZLIK.
 7. *Nikitina A.V.* Experimental work on the formation of readiness to business communication of future state and municipal employees by means of information-technological support of the educational process. «Uchenye zapiski» VAK Electronic scientific journal of Kursk State University №2(58), 2021. Pp. 236–244.
 8. *Novoselov N.M.* Foreign-language professional communicative competence: definition of the concept in the logic of level education (Bachelor's and Master's degree) // Fundamental Research. № 11-6. 2013. Pp. 143–170.
 9. *Obraztsov P.I.* Didactic complex of information support of educational discipline in the system of distance learning // Open Education. 2001. №5. Pp. 39–44
 10. *Prudnikova N.N.* Pedagogical technology of formation of foreign language competence of students of non-linguistic universities: autoref. dis. ... Dr. of pedagogical sciences: spets. 13.00.01 / N. Prudnikova. Saratov, 2007.
 11. *Sergeev N.L.* Theoretical foundations, methods and approaches of adaptive testing / N. L. Sergeev, V. Yu. Valentina, N. Yu. Natalia // Vestnik SIC MISI: topical issues of modern science. 2018. № 12. Pp. 43–56. – EDN YYJFZJ.
 12. Federal State Educational Standards of Higher Education URL: <http://www.fgosvpo.ru> (date of reference 15.10.2023).
-

УДК 372.85

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-210-215

АКСЁНОВ АНДРЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

доктор педагогических наук, доцент, профессор,
кафедра математики и прикладных информационных
технологий имени Н.А. Ильиной, Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева,
г. Орёл, Россия
E-mail: aksenovaa@inbox.ru

AKSYONOV ANDREY ALEKSANDROVICH

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor, Department of Mathematics and Applied
Information Technologies named after N.A. Ilyina, Orel
State University, Orel, Russia
E-mail: aksenovaa@inbox.ru

НЕЧЁТКИЕ НЕКОРРЕКТНЫЕ ЗАДАЧИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

FUZZY INCORRECT TASKS IN THE SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS

В статье рассматриваются проблема использования нечётких некорректных задач в школьном курсе математики. Теоретически описана их сущность, роль и место в обучении школьников.

Ключевые слова: математика, школа, некорректная задача, решение задач.

The article discusses the problem of using fuzzy incorrect tasks in the school course of mathematics. Theoretically, their essence, role and place in the education of schoolchildren are described.

Keywords: mathematics, school, incorrect task, tasks solving.

Введение

Актуальность исследования обусловлена противоречием между наличием значимых дидактических возможностей нечётких некорректных математических задач и отсутствием их научного описания и традиций практического использования в обучении школьников. Иными словами, нечёткие некорректные задачи обладают значительными возможностями для достижения обучающей, развивающей и воспитывающей целей обучения, поскольку они расширяют спектр разновидностей школьных математических задач, заставляют учащихся внимательнее осмысливать формулировку задач, формируют у них привычку оценивать любую математическую задачу на предмет корректности её условия и требования, то есть воспитывают в них аккуратность, осмотрительность и т. п. Однако в практике обучения математике в средней школе в СССР и в Российской Федерации не сложилась традиция регулярного и основательного применения нечётких некорректных задач, поэтому их педагогический потенциал практически никак не задействован в учебном процессе.

Цель исследования – теоретически описать нечёткие некорректные задачи и обосновать их роль и место в школьном обучении математике.

Научная новизна исследования состоит в том, что нечёткие некорректные задачи описываются теоретически в рамках общей теории школьных математических задач [1, 4, 5, 6], а также раскрываются их основные теоретико-методические характеристики.

Методы исследования: метод восхождения от абстрактного к конкретному, формализация, анализ, синтез, обобщение, индукция, дедукция, аналогия, сравнение, генетически-конструктивный метод, структурно-функциональный метод, моделирование, идеализация.

Изложение основного материала

Две предыдущих статьи [2, 3] были посвящены: а) нечётким задачам (которые были корректными); б) некорректным задачам (которые были чёткими). Однако в школьном курсе математики реально составить задачи, которые совмещают в себе теоретико-методические характеристики как нечётких, так и некорректных задач. Назовём их **нечёткими некорректными задачами**.

Теперь непосредственно приступим к теоретическому описанию таких задач. Оно базируется на трактовке категории «задача», введённой в науку Ю.М. Колягиным, В.И. Крупиным и А.В. Брушлинским. Эта трактовка, а также определение информационной структуры формулировки задач приведены в предыдущих статьях [2, 3], которые не только по времени опубликования, но и по своей сути предшествуют настоящей статье, поэтому нет смысла ещё раз приводить здесь эти трактовки, в случае необходимости читатель может обратиться к указанным оригиналам. Однако для полноты изложения нового теоретического материала напомним определения нечёткой, корректной и некорректной задач школьного курса математики.

Определение 1. Математическая задача называется **нечёткой**, если информационная структура её формулировки имеет один из следующих видов:

- а) $S_* = (X, B, C_*)$ (или $S_* = (X, B, E, C_*)$), где $X = \{A_1, \dots, A_n\}$;
- б) $S_* = (A, Y, C_*)$ (или $S_* = (A, Y, E, C_*)$), где $Y = \{B_1, \dots, B_m\}$;
- в) $S_* = (X, Y, C_*)$ (или $S_* = (X, Y, E, C_*)$), где $X = \{A_1, \dots, A_n\}$, $Y = \{B_1, \dots, B_m\}$. Кроме того, имеют место следующие факты:

- 1) натуральные числа m и n могут принимать как конечные, так и сколь угодно большие значения;
- 2) элементы A_i и B_j в задаче не сформулированы, а

являются следствием конкретизации и уточнения условия и (или) требования задачи на основе строгих логических рассуждений;

3) элемент C_* считается известным только после выполнения указанной конкретизации и уточнения.

Определение 2. Школьная математическая задача называется *корректной*, если одновременно выполнены условия:

а) предметное содержание элемента C её информационной структуры соответствует стандартам школьного математического образования;

б) предметного содержания элемента C^* информационной структуры её формулировки достаточно для задания элементов A и B (или A, B, E);

в) предметное содержание элементов A и B (или A, B, E) позволяет решить данную задачу (удовлетворить предметное содержание элемента B);

г) для выполнения условий пункта в) задействовано всё предметное содержание элементов A и B (или A, B, E).

Определение 3. Школьная математическая задача называется *некорректной*, если она не является корректной (не удовлетворяет определению 2).

Исследуем нечёткие некорректные задачи. Нечёткие задачи удовлетворяют определению 1, некорректные задачи – определению 3, которое является полной противоположностью определению 2, поэтому для выявления сущности нечётких некорректных задач надо сопоставлять специфические характеристики задач, изложенные в этих определениях.

Нечёткие задачи характеризуются только особенностями формулировки, **некорректные задачи** обуславливаются спецификой и формулировки, и процесса решения.

I. Прежде всего сопоставим нечёткие задачи с задачами, некорректность которых определена *процессом решения*. В данном случае некорректность задач описывается всего тремя пунктами:

а) задача может иметь решение, выходящее за рамки школьного курса математики;

б) задача в принципе не может иметь решения;

в) это эвристическая задача, то есть задача с неизвестным теоретическим базисом (с неизвестным компонентом C в её информационной структуре).

Рассмотрим **примеры** таких задач.

Задача 1. Решить уравнение $x^3 + 6x + 2 = 0$. Это уравнение имеет только иррациональный корень и два комплексных (сопряжённых) корня. Она может быть решена лишь по формулам Кардано, изучение которых не предусмотрено даже программой для школ и классов с углублённым изучением математики. Это не воспрещает учителям математики, работающим в таких школах и классах, по личной инициативе на внеурочных занятиях познакомить своих учащихся с формулой Кардано, что вполне возможно, поскольку они изучают комплексные числа.

Задача 2. Решить уравнение $x^5 + x^2 - 6 = 0$. Данная некорректная задача составлена средствами школьного курса математики. Утверждать, что она в принципе не имеет решения, вполне правомерно, поскольку данная редакция формулировки требует абсолютно точного нахождения корней уравнения, но в общем случае для алгебраических уравнений степени выше четвёртой это сделать невозможно в силу теоремы Руффини–Абеля.

В данном случае представлено уравнение, единственный действительный корень которого находится в интервале (1; 2), это нетрудно доказать. Остальные корни этого уравнения – комплексные числа. В курсе высшей алгебры для таких уравнений разработаны лишь методы приближённого вычисления корней, но приближённое вычисление корней, это уже другая математическая задача, не тождественная данной.

Задача 3. Пусть тело свободно падает в пустоте (сопротивление воздуха не учитывается) и за время его падения t , отсчитываемое от начала падения, пройденный им путь вычисляется по формуле $S = (gt^2)/2$, где $g = 9,81$. Требуется определить скорость движения тела в данный момент времени t . Она может быть решена только с помощью производной и используется как математическая модель реальной проблемы, приводящей к необходимости введения в математику (как науку) понятия производной. С этой целью она может быть предложена учащимся 11 класса, например, специализированного математического.

Эти задачи являются чёткими, но некорректными с точки зрения процесса их решения (удовлетворяют первому, второму и третьему пунктам описания некорректности, соответственно). Разумеется, нетрудно изменить их формулировку так, чтобы они преобразовались в нечёткие задачи. Однако в статье [3] была обоснована *методическая нецелесообразность составления и использования в обучении задач, некорректность которых детерминируется и их формулировкой, и процедурой решения*, поскольку в конечном счёте тем самым снижается дидактическая ценность таких задач, а также само их назначение в процессе обучения математике. В силу этих же соображений *нецелесообразно в одной и той же задаче сопоставлять нечёткость и некорректность, детерминируемую реализацией её решения*. Представленная выше задача: «Решить $x^3 + 6x + 2 = 0$ » в полной мере демонстрирует этот тезис. Её преобразование в чёткую некорректную задачу приведёт к уравнению (*задача 1*, рассмотренная выше) или неравенству, которое школьники не смогут решить. Тогда либо упорный, длительный и безрезультатный поиск её решения полностью дидактически обесценит процесс преобразования нечёткой задачи в чёткую, либо процесс поиска будет заменён сообщением учителя о том, что решение полученной задачи не может быть выполнено средствами школьного курса математики. В последнем случае также теряется смысл преобразования нечёткой задачи в чёткую, поскольку в полной мере его суть осмысливается учащимися лишь тогда, когда после выполнения этой процедуры они решат полученную задачу. Логичнее было бы изначально предложить задачу, приводимую к уравнению, которое может быть решено средствами школьной математики.

II. Теперь исследуем случай, когда нечёткость и некорректность задачи предопределяется *только особенностями её формулировки*. Прежде всего уточним, в чём выражается сходство и различие неизвестного и неформулированного элемента A и (или) B в информационной структуре формулировки задачи. Напомним, что эти элементы в нечётких задачах неизвестны (хотя бы один из них), а в некорректных задачах они могут быть неформулированы.

В некорректных задачах только в двух случаях счи-

тается, что элемент A и (или) B (a также элемент E) не сформулирован:

а) если предметное содержание элемента полностью отсутствует;

б) если предметное содержание элемента задано не в полной мере.

Второй случай означает, что предметное содержание элемента отсутствует частично. Оно должно быть дополнено в ходе решения задачи.

В **нечётких задачах** элемент A и (или) B считается неизвестным, если его предметное содержание не имеет однозначного понимания своей сути. Вычленение его предметного содержания, имеющего однозначное понимание, выполняется посредством **уточнения** и **конкретизации**.

Итак, и для некорректных, и для нечётких задач может иметь место доопределение элементов A и B информационной структуры их формулировки.

Однако для нечётких задач оно реализуется *только в контексте уточнения и конкретизации* их исходного предметного содержания, то есть в довольно общо сформулированном изначальном содержании сначала вычлениваются некоторые частные случаи, и только после этого могут иметь место некоторые добавления, детерминируемые логической сущностью получившегося промежуточного варианта условия и (или) требования.

Для некорректных задач (не являющихся нечёткими) *нет необходимости в уточнении и конкретизации* предметного содержания условия и (или) требования (и искомого). Их доопределение обуславливается логической преемственностью между изначальным данным их предметным содержанием и тем, которое получается в результате преобразования некорректной задачи в корректную. Само доопределение выражается *только в дополнении исходного предметного содержания или его полном формулировании, если изначальное оно было вообще не задано*. Доопределение завершается лишь тогда, когда задача становится корректной относительно соответствующего элемента.

Итак, выше разъяснено сходство и различие между неизвестностью элементов A и (или) B и тем, что они не сформулированы. Однако если некорректная задача является ещё и нечёткой, в доопределении её условия и (или) требования могут иметь место уточнение и конкретизация. Но это лишь частный случай. Подробнее его сущность будет рассмотрена далее.

Для выяснения вопроса о том, каковы специфические особенности нечётких задач, являющихся ещё и некорректными в силу специфики их формулировки, необходимо сопоставлять эту специфику с сущностью определения **3**, что излагается ниже.

Полноценное теоретическое описание сущности нечётких некорректных задач в контексте системного подхода требует:

- 1) обособленного рассмотрения элементов информационной структуры формулировки задачи (A , B и E);
- 2) их парного комплексного рассмотрения;
- 3) совместного рассмотрения всех трёх элементов.

В рамках одной статьи невозможно рассмотреть все три случая, поэтому ограничимся только первым из них, тем более что второй и третий случаи в своём описании опираются на первый случай.

Обособленное рассмотрение элементов A , B и E

1. Один из элементов A , B и E не сформулирован. Кроме того, элементы A и B могут быть ещё и неизвестными. Это возможно только в одном случае: элемент не сформулирован в том смысле, что он полностью не задан, а его неизвестность означает лишь то, что и такое его предметное содержание требует конкретизации и уточнения. Для обозначения этого факта введём символ \otimes . Заметим, что он может использоваться только вместо элементов A и B . Также знак \emptyset будем применять для обозначения того, что элемент не имеет места (не сформулирован). Символически для информационной структуры формулировки таких задач получим только следующие варианты:

а) $S_* = (X, \emptyset, C_*)$, $S_* = (\otimes, B, C_*)$, $S_* = (X, \emptyset, E, C_*)$, $S_* = (\otimes, B, E, C_*)$;

б) $S_* = (\emptyset, Y, C_*)$, $S_* = (A, \otimes, C_*)$, $S_* = (\emptyset, Y, E, C_*)$, $S_* = (A, \otimes, E, C_*)$;

в) $S_* = (X, B, \emptyset, C_*)$, $S_* = (A, Y, \emptyset, C_*)$, $S_* = (X, Y, \emptyset, C_*)$.

Отдельно рассмотрим случай в), который характеризуется тем, что в задачах на доказательство не сформулировано искомое. Однако если это специально указывается, то предполагается, что его нужно дополнить, то есть речь идёт о потенциальной задаче на доказательство. Вместе с тем здесь необходимо конкретизировать и уточнять условие и (или) требование. Требование в задачах на доказательство состоит только из слова «доказать», его невозможно как-либо конкретизировать или уточнить. Тогда для последних двух структур необходимо частично сформулировать искомое, чтобы стало ясно, что речь идёт о задаче на доказательство, а требование можно будет сформулировать, например, так: «что следует сделать в задаче?»

Представим **примеры** задач, соответствующие каждой из выделенных информационных структур формулировки.

Задача 1. Дано: равносторонний треугольник и окружность радиуса 2 м. Вычислить. (Структура типа $S_* = (X, \emptyset, C_*)$.) Условие неизвестно, поскольку нет конкретных указаний по поводу взаимного расположения фигур. Требование полностью не сформулировано – не указано то, что следует вычислить.

Задача 2. Даны две функции: логарифмическая и ... Указать сходство и различие их свойств. (Структура типа $S_* = (\otimes, B, C_*)$.) Очевидно, условие недоопределено. Кроме того, если его доопределить, например, словом «тригонометрическая», оно потребует конкретизации и уточнения, поскольку в школьном курсе математики представлено несколько тригонометрических функций, а логарифмическая функция задана неоднозначно – её свойства зависят от значения основания логарифма.

Задача 3. Дано: равносторонний треугольник и окружность. Центр вписанной окружности находится в точке пересечения медиан. (Структура типа $S_* = (X, \emptyset, E, C_*)$.) Информация «центр вписанной окружности находится в точке пересечения медиан» не входит в условие, то есть в то, что представлено в задаче и перечислено непосредственно после слова «дано». Эта информация не содержит какого-либо руководства к действию, значит, это не требование, тогда это искомое.

Задача 4. Дано: функции $f(x)$ и $g(x)$, имеющие одинаковый характер ... Доказать, что функция $f(g(x))$

строго возрастает. (Структура типа $S_* = (\otimes, B, E, C_*)$.) В этой задаче сначала надо дополнить условие словом «монотонности», а затем конкретизировать его, указав, что обе функции возрастают.

Задача 5. Вычислить периметр. (Структура типа $S_* = (\emptyset, Y, C_*)$.) В формулировке полностью отсутствует условие. Конкретизация требования в плане указания фигуры здесь зависит от того, чем будет представлено условие. Так как это задача на вычисление, искомое в ней не может быть известным.

Задача 6. В конус, радиус основания которого равен 8 м, а высота – 6 м, вписана сфера. Что можно ... в задаче? (Структура типа $S_* = (A, \otimes, C_*)$.) **требование логично дополнить словом «вычислить»**, а конкретизировать его можно во многих вариантах, например, можно потребовать вычислить радиус сферы, её объём, площадь полной поверхности, отношение объёмов данных тел и др.

Задача 7. Дано: ромб с меньшей диагональю, равной a . Периметр ромба равен $4a$. Что следует сделать в задаче? (Структура типа $S_* = (\emptyset, Y, E, C_*)$.) Информация о периметре не входит в состав условия, значит, это искомое, то есть, дана задача на доказательство (конкретизация требования состоит в указании этого факта). Однако для доказательства того, что периметр ромба равен $4a$ нужно дополнить условие, например, так: «один из углов ромба равен 60° ».

Задача 8. Дано: равнобедренная трапеция и окружность. Трапеция вписана в окружность. Как нужно сформулировать ...? (Структура типа $S_* = (A, \otimes, E, C_*)$.) Во-первых, вместо многоточия нужно вставить слово «требование», во-вторых, осмыслив получившуюся формулировку, требование следует конкретизировать, указав, что в задаче надо доказать заявленное утверждение.

Задача 9. Дано: $x^3 + 6x + 2 = 0$. Доказать, что. (Структура типа $S_* = (X, B, \emptyset, C_*)$.) Знак « \Leftrightarrow » вместо знака « $*$ » конкретизирует условие. Тогда можно потребовать доказательства того, что уравнение не имеет целых корней.

Задача 10. Дано: в трапецию вписана окружность. Суммы длин противоположных. Что следует сделать в задаче? (Структура типа $S_* = (A, Y, \emptyset, C_*)$.) Искомое надо дополнить словами: «сторон равны». Тогда ясно, что этот факт нужно доказать.

Задача 11. Дано: цилиндр и шар. Отношение объёма цилиндра к объёму шара. Что следует сделать в задаче? (Структура типа $S_* = (X, Y, \emptyset, C_*)$.) Конкретизация и уточнение условия состоит в указании того, что шар вписан в цилиндр. Искомое следует дополнить словами: «равно 1,5». (Так будет получена известная античная задача на доказательство, решённая ещё Архимедом, на надгробии которого по его завещанию высечен шар, вписанный в цилиндр.)

Замечание. Исследование нечётких некорректных задач приводит к необходимости более детального описания, во-первых, того, что следует понимать под конкретизацией, уточнением и дополнением, во-вторых, как различать в формулировке задачи условие, требование и искомое. **1.** Под уточнением и конкретизацией условия задачи понимается процедура, состоящая в том, что: а) в предметном содержании каждого факта выделяются частные случаи (например, речь идёт о

некоторой возрастающей функции, в частности, в качестве таковой может быть рассмотрена логарифмическая функция); б) изначально данные факты могут сопоставляться и тогда учитывается их взаимное соответствие или влияние и т. п. (например, если в задаче даны треугольник и окружность, могут быть учтены способы их взаимного расположения). **2.** Любой процесс, в результате которого в условии задачи появляются новые данные, будем считать дополнением условия. Заметим, что это не постулирование некоторых правил, а выводы, которые сделаны, в основном, исходя из лексического значения слов «уточнение», «конкретизация» и «дополнение». **3.** В формулировке школьных математических задач три её части теоретически разграничиваются следующим образом. Требование – это то, что необходимо сделать субъекту, чтобы решить задачу, оно выражается побудительным предложением, руководством к действию или вопросом. Искомое (если оно известно) – это то, по отношению к чему сформулировано требование. Вся оставшаяся часть формулировки является условием задачи. Наличие нечётких некорректных задач обуславливает уточнение этого правила следующим образом. Если в формулировке задачи используется слово «дано», то считать условием надо лишь то, что написано после этого слова в предложении, содержащем слово «дано» (такая традиция встречается в школьной математике). Любые другие данные, содержащиеся в оставшихся предложениях формулировки (не являющиеся требованием), являются искомым или его частью (что продемонстрировано, например, в задаче 10).

2. Элементы **A** и **E** могут содержать **противоречивую информацию**. Элемент **E** в нечётких задачах всегда формулируется корректно (следовательно, в полной мере), элемент **A** может быть известен или неизвестен (то есть требует конкретизации и уточнения). Ясно, что если нечёткая задача является ещё и некорректной, то искомое **E**, сформулированное в полной мере, может содержать противоречивую информацию. Элемент **A** в случае, когда он известен, также может содержать противоречивую информацию. Неизвестный (то есть требующий конкретизации и уточнения) элемент **A** тоже может содержать противоречивую информацию. Дело в том, что противоречивая информация (весьма конкретная, поскольку она должна позволять субъекту установить факт её противоречивости) может быть лишь частью содержания условия задачи. Помимо противоречивой информации в условии могут содержаться и другие факты, наличие которых и обуславливает его неизвестность в указанном выше смысле (например, условие задачи таково: «на некоторой плоскости даны параллельные прямые a и b , точка их пересечения M и окружность радиуса 5 см»). Конкретизация и уточнение здесь может подвергаться взаимное расположение данных прямых и окружности, но в любом случае противоречивым фактом остаётся пересечение параллельных прямых.

Итак, возможно получение любых комбинаций информационной структуры формулировки нечётких некорректных задач. Но вместе с тем некорректные задачи, в которых некорректность обусловлена наличием противоречия в условии или искомом, целесообразно использовать в обучении лишь для проверки бдительности школьников. Вряд ли есть смысл такие задачи пре-

образовывать так, чтобы они были бы ещё и нечёткими, поскольку в этом случае на второй план отодвигается их основное дидактическое назначение. Таким образом, несмотря на то, что сугубо теоретически могут быть составлены нечёткие задачи, являющиеся ещё и некорректными из-за противоречия, содержащегося в условии и (или) искомом, методическая целесообразность их использования пренебрежимо мала, поэтому в настоящее время нет смысла описывать все их теоретико-методические характеристики.

3. Элементы **A** и **E** могут содержать *ложную информацию*. Некорректные задачи с такими характеристиками также используются для проверки бдительности школьников, поддержания их интереса к предмету. По причинам, описанным в пункте 2, эти задачи также нецелесообразно преобразовывать с целью придания качеств нечётких задач, следовательно, описание их теоретико-методических характеристик тоже не представляется необходимым.

Выводы

Во-первых, заметим, что нечёткие некорректные задачи реально существуют на уровне школьного курса математики. К сожалению, в средней школе нет традиции их регулярного применения в обучении, однако такие задачи вносят очевидное разнообразие в учебный процесс, что может только способствовать повышению интереса к математике.

Во-вторых, нечёткие некорректные задачи могут использоваться как на уроках математики, так и во внеурочной работе с учащимися, в частности в форме дополнительного домашнего задания в его необязательной части. В силу дефицита временного ресурса применение таких задач на уроках весьма ограничено, поэтому здесь их можно дать учащимся для демонстрации самих таких задач, а основное внимание уделить им на внеурочных занятиях. Если учитель практикует в обучении нечёткие (но корректные) и некорректные (но чёткие) задачи, применение нечётких некорректных задач призвано усилить эффект от использования вышеупомянутых задач. Кроме того, учащиеся уже будут знакомы с задачами, отличными от чётких корректных, поэтому им будет проще работать с нечёткими некорректными задачами, обобщая в одной задаче специфику работы как с нечёткостью задач, так и с их некорректностью.

В-третьих, некорректная задача – это не только методико-математический, но и математический термин, то есть в математике как науке существуют некорректные задачи. Знакомство школьников с нечёткими, некорректными и нечёткими некорректными задачами является пропедевтической работой, наличие которой позволит выпускникам средних школ, в существенной мере связавшим свою будущую профессию с математикой, легче осмыслить суть и назначение некорректных задач в математике как в науке во время обучения в вузе.

В-четвёртых, решение практически любой задачи в рамках всякой профессиональной деятельности, осуществляемое с помощью системного анализа, начинается с того, что неизвестны или чётко не сформулированы её основные элементы: условие, требование, базис и способ решения. Следовательно, сначала субъект имеет дело с нечёткой или некорректной, а часто и нечёткой некорректной задачей. Поэтому знакомство школьников

с такими задачами и способами работы с ними является важным фактором в подготовке к решению таких задач в русле исполнения профессиональных обязанностей.

В-пятых, работа с нечёткими некорректными задачами способствует более успешной работе школьников с некоторыми задачами на уроках информатики, поскольку для работы на компьютере необходимо чётко задать условие и требование задачи, чтобы ЭВМ могла выполнить её решение. Следовательно, регулярная тренировка в работе с нечёткими некорректными задачами будет способствовать тому, чтобы школьники овладели умением чёткого формулирования заданий для ЭВМ с учётом их программного обеспечения, с помощью которого далее задача будет решена средствами информационных технологий.

Экспериментальная работа по обучению школьников логическому поиску решения математических задач, проводимая ряд лет назад в рамках диссертационного исследования в средних школах г. Мценска, затрагивала и работу школьников с нечёткими корректными, чёткими некорректными и нечёткими некорректными задачами. Поскольку такие задачи в любом случае не являются основным средством обучения математике (а лишь дополнительным), а сами эти задачи в процессе решения всегда сводятся к чётким корректным задачам, то их роль в обучении школьников в ходе педагогического эксперимента оценивалась вне использования аппарата математической статистики. Тем не менее, опросы учащихся, проводимые в ходе эксперимента, показали, что практически 100 % из них отметили повышенный интерес к работе с такими задачами, 73 % школьников выразили желание регулярно решать их на уроках математики и в виде домашнего задания, а 87 % опрошенных (то есть подавляющее большинство) отметили, что работа над такими задачами положительно сказалась на их умении выполнять решение задач по информатике в части формулирования условия и требования задач, предполагающих решение с помощью ЭВМ. Опрос учителей, привлекавшихся к проведению педагогического эксперимента, показал, что 90 % из них (9 учителей из 10) одобряют введение чётких некорректных, нечётких корректных и нечётких некорректных задач в систему урочного обучения математике, поскольку это не только вносит разнообразие в процесс обучения, повышая интерес к математике, но и способствует более полному представлению школьников о самом феномене – математической задаче как части задач вообще, то есть задач, с которыми встречается человечество не только в учебном процессе, но и в производственной деятельности, и повседневно в быту и т. д. Однако все учителя (100% опрошенных) отмечают, что в современных условиях ими на работу с такими задачами в учебном процессе, к сожалению, отводится крайне мало внимания ввиду ограниченности временного ресурса.

Таким образом, нечёткие некорректные задачи не только разнообразят учебный процесс, усиливая интерес к изучению математики. Их регулярное применение в обучении содержит и сугубо прагматический аспект, суть которого заключена в пропедевтическом освоении школьниками умения работать с задачами вообще. Следовательно, нечёткие некорректные задачи вносят весомый вклад в понимание школьниками сути математических задач в самом широком их многообразии

и в понимание того, что такое задача вообще. То есть учащиеся постепенно осознают, что задача – это некоторая реальность, суть которой состоит в том, что для

достижения некоторой цели надо найти приемлемое решение в данных условиях, в частности, в русле профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Аксёнов А.А. Теория обучения логическому поиску решения школьных математических задач: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Аксёнов Андрей Александрович. Орёл, 2010. 460 с.
2. Аксёнов А.А. Роль и место нечётких задач в обучении школьников математике / А.А. Аксёнов // Учёные записки орловского государственного университета. 2015. № 3 (66). С. 207–212.
3. Аксёнов А.А. Роль и место некорректных задач в обучении школьников математике / А.А. Аксёнов // Учёные записки орловского государственного университета. 2015. № 5 (68). С. 205–210.
4. Колягин Ю.М. Задачи в обучении математике. Ч. I / Ю.М. Колягин. М.: Просвещение, 1977. 110 с.
5. Колягин Ю.М. Задачи в обучении математике. Ч. II / Ю.М. Колягин. М.: Просвещение, 1977. 144 с.
6. Крупич В.И. Теоретические основы обучения решению школьных математических задач. Монография. М.: Прометей, 1995. 166 с.

References

1. Aksyonov A.A. The theory of teaching logical search school mathematical tasks. Dissertation of doctor of pedagogical science. 13.00.02 / Aksyonov Andrey Aleksandrovich. Oryol, 2010. 460 p.
 2. Aksyonov A.A. The role and place of fuzzy tasks in teaching mathematics to schoolchildren / A.A. Aksyonov // Scientific notes of Orel State University. 2015. № 3 (66). Pp. 207–212.
 3. Aksyonov A.A. The role and place of incorrect tasks in teaching mathematics to schoolchildren / A.A. Aksyonov // Scientific notes of Orel State University. 2015. № 5 (68). Pp. 205–210.
 4. Kolyagin Y.M. Problems in teaching mathematics. P. I. M.: Prosvjashenie, 1977. 110 p.
 5. Kolyagin Y.M. Problems in teaching mathematics. P. II. M.: Prosvjashenie, 1977. 144 p.
 6. Krupich V.I. Theoretical bases of teaching solution of school mathematical tasks. M.: Prometheus, 1995. 166 p.
-

УДК 378.016:336.02

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-216-221

АЛЕКСАНДРОВА АНЖЕЛИКА ПАРУЙРОВНА

кандидат филологических наук, доцент, доцент,
кафедра английской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл,
Россия

Email: angelica.p.alexandrova@yandex.ru

ALEXANDROVA ANGELICA PARUIROVNA

Candidate of Philology, Docent, Associate Professor, English
Philology Department, Orel State University, Orel, Russia

Email: angelica.p.alexandrova@yandex.ru

**ОБУЧЕНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИН
НЕЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
(НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ И ГЕОГРАФИЯ СТРАН ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА»)**

**TEACHING FINANCIAL LITERACY THROUGH STUDYING NON-ECONOMIC SUBJECTS
(BASED ON THE SUBJECT "HISTORY AND GEOGRAPHY OF THE TARGET-LANGUAGE COUNTRIES")**

Личная финансовая безопасность – важный фактор экономического благополучия людей. Повышение финансовой грамотности населения способно улучшить уровень и качество жизни граждан. Для достижения такого результата Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации предписывает в рамках федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования 3-го поколения обеспечить обязательное овладение универсальной компетенцией в области экономической культуры, в том числе финансовой грамотности, выпускниками по программам бакалавриата (специалитета) по всем направлениям подготовки и специальностям. Учебный план по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки: Иностранный язык (первый) и Иностранный язык (второй)) демонстрирует набор дисциплин и практик, участвующих в формировании общепрофессиональных компетенций применительно к финансовой грамотности. Автор статьи предлагает обратиться к дисциплине «История и география стран изучаемого языка» и рассматривает вопрос изучения и обучения финансовой грамотности в Соединённых Штатах Америки. Изложенный материал позволит студентам-будущим учителям познакомиться с Национальной стратегией США в области финансовой грамотности, изучить способы повышения финансовой грамотности и образования, и эффективно применить полученные знания на занятиях по иностранному языку в школе.

Ключевые слова: финансовая грамотность, Стратегия повышения финансовой грамотности, общепрофессиональная компетенция, педагогическое образование, История и география стран изучаемого языка, Соединённые Штаты Америки.

Personal financial security is an important factor of people's economic well-being. Increasing the financial literacy of the population can improve the level and quality of citizens' life. To achieve such a result, the Strategy for Improving Financial Literacy in the Russian Federation prescribes, within the framework of the federal state educational standards of higher education of the 3rd generation, to ensure the compulsory mastery of universal competence in the field of economic culture, including financial literacy, by graduates of bachelor's degree (specialty) programmes in all areas of training and specialties. The academic curriculum of the training direction 44.03.05 Pedagogical Education (with two training profiles: Foreign Language (first) and Foreign Language (second)) demonstrates a set of courses and practices involved in the formation of general professional competences in relation to financial literacy. The author of the article proposes to turn to the discipline "History and Geography of the target-language countries" and considers the issue of studying and teaching financial literacy in the United States of America. The material presented will allow student-future teachers to get acquainted with the U.S. National Strategy on Financial Literacy, to study the ways to improve financial literacy and education, and to effectively apply this knowledge in foreign language classes at school.

Keywords: financial literacy, Strategy for improving financial literacy, general professional competence, pedagogical education, History and Geography of the target-language countries, United States of America.

Введение

В течение всей жизни люди несут ответственность за свои личные финансы. В системах пенсионного обеспечения и социального обеспечения происходят те или иные изменения, связанные с ростом продолжительности жизни. Сегодня во многих странах наблюдается тенденция, когда на смену пенсионным программам (проектам) с установленными выплатами, спонсируемым работодателями, приходят частные программы с установленными взносами. Таким образом ответствен-

ность за пенсионные накопления и инвестирование перекладывается с работодателей на работников.

Развитие технологий и появление новых и более сложных финансовых продуктов способствуют изменению финансовых рынков. Существующий набор финансовых продуктов (студенческие займы, ипотека, кредитные карты и т.п.), который сильно отличается от того, что было в прошлом, ставит перед современным человеком проблему выбора, от которого зависит его благосостояние. Очевидно, что принимаемые ре-

шения будут иметь определённые последствия для его благополучия.

Рост финансовых технологий влияет на финансовое поведение людей, в частности, на то, как «люди совершают платежи, принимают решение о финансовых вложениях и обращаются за финансовой консультацией. В этом контексте важно понимать, насколько люди осведомлены в финансовых вопросах и в какой степени их знания в области финансов влияют на принятие ими финансовых решений» [8, с. 1].

Способность людей принимать финансовые решения является индикатором уровня их финансовой грамотности. Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) удачно определяет «финансовую грамотность, как не только знание и понимание финансовых концепций и рисков, но также навыки, мотивацию и уверенность в применении этих знаний для принятия эффективных решений в различных финансовых контекстах, улучшения финансового благополучия людей и общества, а также обеспечения участия в экономической жизни» [8, с. 1]. Следовательно, финансовая грамотность охватывает как знания, так и финансовое поведение.

В соответствии со Стратегией повышения финансовой грамотности в Российской Федерации, процесс обучения финансовой грамотности начинается в средней школе.

Высшие учебные заведения также играют важную роль в формировании и развитии у студентов общепрофессиональных компетенций применительно к финансовой грамотности: внедряются элементы финансовой грамотности в образовательные программы образовательных организаций на базе федеральных государственных образовательных стандартов и (или) примерных основных образовательных программ различных уровней образования; разрабатываются федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования 3-го поколения, в рамках которых овладение универсальной компетенцией в области экономической культуры, в том числе финансовой грамотности, выпускниками по программам бакалавриата (специалитета) по всем направлениям подготовки и специальностям, является обязательным [3, с. 12–13].

Обучение студентов финансовой грамотности возможно не только в рамках дисциплин экономической направленности. В статье «Возможности развития у студентов общепрофессиональных компетенций применительно к финансовой грамотности (на примере направления подготовки 44.03.05 педагогическое образование)» [2] данный вопрос был рассмотрен при изучении дисциплины «История и география стран изучаемого языка».

Очевидно, что исследование в области финансовой грамотности актуально, поскольку существует необходимость познакомить обучающихся, в частности, по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с тем, как вопрос, связанный с обучением финансовой грамотности, решается в одной из стран изучаемого языка – в Соединённых Штатах Америки.

Такая необходимость позволяет сформулировать *цель исследования* – изучить опыт США в обучении финансовой грамотности с тем, чтобы студенты могли применить полученные знания в дальнейшей профес-

сиональной деятельности.

Новизна исследования заключается в том, что в нём будут рассмотрены особенности обучения финансовой грамотности в учебных заведениях страны изучаемого языка. Учебники и учебные пособия по лингвострановедческим дисциплинам не содержат такого материала.

Методы исследования, использованные в ходе исследования: теоретические и эмпирические (анкетирование, анализ, синтез, обобщение и конкретизация).

Изложение основного материала

Согласно Национальной стратегии США по повышению финансовой грамотности, «финансовое образование является ключом к раскрытию основ экономических возможностей и созданию сильной и устойчивой экономики. Американцы должны приобрести финансовые навыки и знания, чтобы в полной мере участвовать в динамично развивающейся экономике» [11, с. 2].

Финансовая грамотность описывает навыки, знания и инструменты, с помощью которых люди принимают финансовые решения, направленные на достижение своих целей. Она предоставляет финансовые возможности и доступ к финансовым продуктам и услугам

«Финансовое образование – это процесс, посредством которого люди получают информацию, навыки, уверенность и мотивацию к действию с помощью различных средств, включая обучение в классе, индивидуальные консультации и коучинг, практические мероприятия, основанные на технологиях, и самообучение» [11, с. 2].

Устойчивое финансовое благополучие, при котором люди могут а) полностью выполнять текущие финансовые обязательства, б) чувствовать себя в безопасности в финансовой сфере и в) делать выбор, позволяющий наслаждаться жизнью, – это цель финансового образования и желаемый результат [7, 11].

В 2003 году была создана Комиссия по финансовой грамотности и образованию (КФГО) с целью повышения финансовой грамотности и образования населения в Соединённых Штатах. Комиссия состоит из 23 федеральных государственных учреждений и возглавляется министром финансов, а также директором Департамента по финансовой защите потребителей финансовых услуг в качестве заместителя председателя.

КФГО было «поручено разработать, внедрить, регулярно пересматривать и обновлять Национальную стратегию по продвижению базовой финансовой грамотности и образования среди американских потребителей. В соответствии с этим требованием Национальная стратегия США по повышению финансовой грамотности 2020 способствует повышению финансовой грамотности американцев двумя способами. Во-первых, в ней определены методы улучшения финансовой грамотности и образования американцев. Во-вторых, в ней чётко определены роли, приоритеты и структуры федерального правительства в продвижении финансового образования. Настоящая Национальная стратегия основывается на предыдущих версиях Национальной стратегии и опирается на обзор федеральной деятельности по финансовому просвещению и возможностей для оптимизации федеральной деятельности по финансовому просвещению, подготовленный Министерством финансов США» [11, с. 4] (отчёт за 2019 год «Реформа

Федеральной программы повышения финансовой грамотности: Координация и совершенствование усилий по повышению финансовой грамотности») [9]

Национальная стратегия направлена на повышение финансовой грамотности и образования среди американцев. Для реализации задач, сформулированных в Национальной стратегии, американцев знакомят с передовыми практиками в области финансового образования, разработанными на основе фактических данных. Использование этих передовых методов позволяет улучшить качество финансового образования и обеспечивает знаниями с учётом интересующих тем. Немаловажным фактором является также необходимость принятия во внимание особенностей и потребностей различных категорий населения. Эти передовые методы можно легко адаптировать к меняющимся экономическим условиям. Они представляют собой основу для выработки стратегии и развития новых мероприятий по финансовому просвещению. «Для укрепления финансовой потенциала молодёжи Национальная стратегия определяет важность формирования у молодых людей исполнительных функций, финансовых привычек, финансовых знаний и навыков принятия решений. Национальная стратегия также определяет способы, с помощью которых преподаватели финансовых дисциплин могут оценивать результативность своей работы посредством оценки финансового благополучия или других показателей финансового здоровья» [11, с. 3–4].

Национальная стратегия определяет главную роль федерального правительства в области финансового образования. Можно выделить следующие функции федерального правительства в области финансовой грамотности: а) разработка стратегии, координация исследований и целенаправленное развитие программ и ресурсов, б) поддержка, информирование и совершенствование сферы финансового образования, в) обеспечение американцев знаниями, умениями и инструментами для принятия решений, повышающих их финансовое благополучие.

Роль федерального правительства имеет важное значение для принятия решительных ответных мер и восстановления в условиях экономических спадов. «Повышая финансовую грамотность и образование в этой области, федеральное правительство содействует созданию динамичного и эффективного рынка, который даёт людям возможность делать осознанный финансовый выбор. Финансовое образование также может помочь смягчить негативные внешние проявления, связанные с менее финансово грамотным населением, и их воздействие на него. Например, люди с ограниченной финансовой грамотностью чаще страдают от экономических спадов и легче поддаются влиянию мошеннических сообщений или афер, которые подрывают их финансовое благополучие» [11, с. 5].

Не только федеральное правительство несёт ответственность за финансовые возможности, но, и органы власти штатов, местные органы власти, некоммерческие организации и частный сектор. Как правило, эти организации быстрее реагируют на потребности людей. Они разрабатывают индивидуальные стратегии, направленные на эффективное предоставление финансового образования и поддержки.

Существует мнение, согласно которому федераль-

ному правительству отводится ведущая и руководящая роль в области финансового образования. Качество финансового образования, охват мероприятий по финансовому образованию, передовые практики, определённые ресурсы, политические решения для поддержки инфраструктуры финансового образования в стране – это всё то, что входит в поле деятельности федерального правительства. Исследование, проведённое Бюро финансовой защиты потребителей (A Comparison of spending on financial education and financial marketing/ «Сравнение расходов на финансовое образование и финансовый маркетинг»), показало, что «на каждый доллар, вложенный в финансовое образование, около 25 долларов тратится на финансовый маркетинг, что затрудняет потребителям поиск объективной информации, которую можно было бы предоставить федеральными агентствами» [6]. Таким образом, федеральное правительство является партнёром, источником надёжной информации и лидером для многих поставщиков финансового образования, стремящихся повысить финансовую грамотность и возможности.

Использование передовых методов преподавателями, поставщиками услуг и другими лицами, заинтересованными в финансовом образовании, влияет на повышение финансовых навыков потребителей и улучшение их общего понимания сущности финансовых услуг и продуктов. Эти передовые практики разработаны «не просто для улучшения качества знаний, а скорее для улучшения финансового выбора потребителей и их результатов» [4]. Цель этих практик заключается в том, чтобы помочь людям в самых разных ситуациях. Например, в различных экономических условиях люди получают рекомендации, которые корректируют их финансовое поведение. Полученные знания, умения и навыки дают уверенность и формируют компетентность, необходимую для оценки финансовых решений.

На основе обзора академических исследований, консультаций с экспертами и дискуссиях с членами КФГО, был выявлен ряд тем, касающихся эффективной финансовой грамотности и образования:

- *Знание потребностей отдельных лиц и семей, которым будет оказано обслуживание.* Финансовое образование, информация и методы её предоставления должны быть адаптированы к индивидуальным обстоятельствам и потребностям.

- *Предоставление действенной, актуальной и своевременной информации.* Своевременная и актуальная финансовая информация повышает вероятность принятия конструктивных мер.

- *Совершенствование ключевых финансовых умений и навыков.* Развитие умений и навыков в области финансовой грамотности является залогом финансового благополучия людей, поэтому финансовая грамотность и образование в этой области не должны сводиться просто к передаче знаний о конкретных фактах о финансовых продуктах и услугах.

- *Опора на мотивацию.* Эффективные программы повышения финансовой грамотности и образования основаны на мотивации людей.

- *Облегчение принятия правильных решений и доведение их до конца.* Окружающая среда или ситуация могут облегчить людям выполнение шагов, необходимых для достижения лучшего результата. Например,

изменение представленных вариантов, упрощение получения полезной информации, а также совет могут помочь людям перейти от намерения к действию.

• *Повышение стандартов для преподавателей финансовой грамотности.* «Поставщики» финансового образования должны продемонстрировать владение финансовым контентом и эффективными навыками и методами его предоставления.

• *Оказание постоянной поддержки.* Необходимо обеспечивать постоянную поддержку и проводить индивидуальные финансовые консультации.

• *Оценка воздействия.* «Поставщикам» финансового образования необходимо постоянно оценивать эффективность своих программ и развивать культуру постоянного совершенствования. Им необходимо разрабатывать методологию, процедуры, отчетность и показатели для измерения эффективности программ [11, с. 7–8].

Ценность индивидуального финансового образования бесспорна. Назрела необходимость расширения доступности финансового образования. Необходимо активно использовать уже существующие каналы и искать более дешёвые средства, например, предоставление онлайн-консультаций и обучение преподавателей в высших учебных заведениях.

Сегодня многие в США осознают важность проведения занятий по финансовой грамотности в школах. «Финансовая грамотность влияет на все сферы жизни. Чем раньше дети поймут эти концепции, тем лучше, особенно если они живут в семьях, в которых финансовая грамотность не является приоритетом. Со временем финансовая неграмотность может привести к таким проблемам, как неправильные привычки в расходовании средств и неуправляемый долг. Отучиться от негативных привычек труднее, чем приобрести новые, поэтому теоретически эти занятия направят молодое поколение на путь к устойчивому финансовому здоровью.» [10]

Джо Камберато [5], член Совета Forbes, выделяет четыре преимущества преподавания финансовой грамотности в школах.

1. *Лучшие финансовые решения.*

Исследование показывает, что занятия по финансовой грамотности помогают учащимся принимать более взвешенные финансовые решения в дальнейшей жизни. Фонд FINRA (Служба регулирования отрасли финансовых услуг) обнаружил, что студенты с более высокой финансовой грамотностью реже сталкиваются с просроченными платежами. Они редко пользуются своими кредитными картами и исключительно при совершении минимальных платежей. Они также берут банковские кредиты только до зарплаты.

В США можно наблюдать положительную динамику в области финансовой грамотности. В некоторых штатах (Джорджия, Айдахо и Техас) спустя три года после того, как началась программа обучения учащихся финансовой грамотности, был снижен уровень просрочки. Всё это свидетельствует о том, что проведения занятий по финансовой грамотности приносят положительные результаты.

2. *Понимание последствий задолженности по студенческому кредиту*

Занятия по финансовой грамотности имеют ещё одно преимущество. При поступлении в колледж обучающиеся уже хорошо осознают, что происходит с их

кредитами. Достаточно часто студенты берут кредит для оплаты своего образования. Однако, немногие осознают последствия такого шага, поскольку в полной мере не представляют, какой долг образуется в итоге, и какой размер долга вообще допустим.

Цель занятий по финансовой грамотности сводится к тому, чтобы 1) научить детей заполнять бесплатное заявление на получение помощи студентам (FAFSA), 2) использовать федеральные гранты и 3) подавать заявки на стипендии. На таких занятиях они получают необходимые знания, которые будут корректировать их финансовое поведение в случае с выбором федеральных и частных займов. Им необходимо понимать разницу между федеральными и частными займами и знать плюсы и минусы каждого вида займа.

3. *Осознание важности экономии*

Пандемия показала, насколько плохо многие люди подготовлены к чрезвычайным финансовым ситуациям.

На занятиях по финансовой грамотности школьники учат понимать важность сбережений, и в этом случае не имеет значение размер суммы. Им рассказывают о том, почему выгодно начинать инвестировать в молодом возрасте.

4. *Финансовая грамотность оказывает положительный волновой эффект*

Многие люди не задумываются о том, что их финансы оказывают волновое влияние на все остальные сферы жизни. Проводимые исследования показывают связь, которая существует между финансовой нестабильностью и проблемами психического здоровья. Многие исследователи отмечают наличие тревоги и состояния депрессии у людей, имеющих те или иные финансовые проблемы.

Мы вынуждены констатировать тот факт, что финансовые проблемы являются главным фактором стресса в жизни подавляющего большинства людей. У людей с высоким финансовым стрессом часто наблюдаются нарушения иммунной системы, проблемы с пищеварением, высокое кровяное давление и некоторые другие проблемы со здоровьем.

Когда люди финансово грамотны, они лучше справляются с жизненными взлетами и падениями по мере их возникновения – в результате улучшается их физическое и психическое здоровье, а также взаимоотношения.

Ученики старших классов часто задаются вопросом: «Смогу ли я когда-нибудь по-настоящему использовать этот изученный материал после окончания школы?» [5]. Учителя утверждают, что учащимся «нужно будет знать, как разумно распоряжаться деньгами – и чем скорее, тем лучше» [5]. По этой причине сегодня в Америке так много людей поддерживают идею преподавания финансовой грамотности в школах.

По меньшей мере 78 % людей живут от зарплаты до зарплаты, часто прибегая к кредитным картам, чтобы свести концы с концами. Неудивительно, что 71 % людей обременены долгами и считают это нормальным. Кроме того, многие американцы обнаруживают неспособность приобретать дома, делать инвестиции перед выходом на пенсию или откладывать средства на обучение своих детей в колледже из-за собственной задолженности по студенческому кредиту, огромных платежей за автомобиль и отсутствия финансового планирования.

У обучающихся, которые проходят курс финансовой

грамотности на ранней стадии, больше всего времени для применения того, что они знают. И многие учащиеся, изучающие финансовую грамотность, применяют то, чему они научились, сразу же – ещё в старших классах школы. Например, группа *Ramsey Solutions* провела опрос, который продемонстрировал, что «почти двое из трёх старшеклассников, прослушавших курс о личных финансах» [5], сообщили, что они уже зарабатывают в среднем 3000 долларов в год. Подавляющее большинство старшеклассников заявили, что у них вошло в привычку составлять ежемесячные бюджеты. И у 20% уже был автомобиль, за который они заплатили сами. Вот почему основы личных финансов должны преподаваться в старших классах повсеместно, наряду с другими основами, такими как чтение и математика.

На занятиях по финансовой грамотности учат учащихся разумно распоряжаться своими деньгами. Курс финансовой грамотности преподносит уроки обращения с деньгами и даёт учащимся действенный план управления своими личными финансами.

Обучающихся знакомят с существующим простым планом, разработанным для того, чтобы помочь им уверенно распоряжаться своими финансами. Этот план построен на пяти рекомендациях (TheFiveFoundations):

1. Сэкономь 500 долларов на чрезвычайный случай;

2. Держись подальше от долгов;
3. Заплати наличными за свой автомобиль;
4. Плати наличными за обучение в колледже;
5. Накопипитрать. [10].

Изложенный материал будет полезен для студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки: Иностранный язык (первый) и Иностранный язык (второй)), относящемуся к УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки», по двум причинам. С одной стороны, вопрос, связанный с финансовой грамотностью, может быть рассмотрен при изучении темы *Общество и ценности*, предусмотренной рабочей программы дисциплины «История и география стран изучаемого языка». С другой стороны, в рамках школьной программы по иностранному языку старшеклассники изучают тему, освещающую проблемы подростков в США. На уроках по иностранному языку школьники обсуждают проблему карманных денег. Студенты, у которых сформированы общепрофессиональные компетенции применительно к финансовой грамотности (ОПК-2, ОПК-3, ОПК-5), смогут рассказать своим будущим ученикам о важности и необходимости получения знаний в области финансовой грамотности. Опираясь на тему *Личный бюджет и финансовое планирование*, студенты-будущие учителя смогут рассказать о том, как обучают финансовой грамотности в американских школах. Это позволит перейти к обсуждению проблемы

личных финансов, с которой могут сталкиваться школьники. Учащимся можно предложить ответить на следующие вопросы, сформулированные А.Я. Махненко в *Практикуме по финансово-экономической грамотности*:

- «1. Дайте определение понятия «личные финансы».
2. В чем заключается необходимость ведения учета личных финансов?
3. Назовите основные преимущества и недостатки учета личных финансов.
4. Перечислите основные способы ведения учета личных финансов.
5. В чем заключается отличительное различие между пассивным и активным доходами?
6. Назовите источники получения финансов. Существуют ли какие-либо риски?
7. Что такое сбережения?» [2, с. 15]

Многих денежных проблем, с которыми сталкиваются американцы, можно было бы избежать, если бы в школе преподавали финансовую грамотность. Согласно американским источникам, сегодня примерно 30% детей, посещающих государственные школы, имеют возможность обучаться финансовой грамотности. Это и объясняет убеждение американцев в необходимости проведения обязательных занятий по финансовой грамотности в школах страны. Это верный подход к решению проблем, связанных с финансовой составляющей населения.

Выводы

Посещение занятий по финансовой грамотности закладывает основы составления бюджета, накопления сбережений и управления долгом. Это прочная основа, на которую обучающиеся могут опереться, став взрослыми. Знания в области финансовой грамотности – это путеводитель, который, во-первых, помогает им избежать проблем с финансами на протяжении всей жизни, а, во-вторых, делает успешными с самого начала их профессионального и жизненного пути.

Финансовая грамотность коррелирует с правильным поведением в области управления финансами и финансовым благополучием. Как финансовые знания, так и финансовые навыки тесно связаны с финансовым благополучием. Люди с более высоким финансовым благополучием, как правило, обладают навыками эффективного управления капиталом, проводят финансовые исследования, составляют финансовые планы и чаще доводят финансовые решения до конца.

Обучение финансовой грамотности при изучении дисциплин неэкономической направленности способно внести свой вклад в решение проблем финансового характера, и тем самым способствуют формированию финансовых навыков людей и поведению, связанных с финансовым положением и благополучием.

Библиографический список

1. Александрова А.П. Возможности развития у студентов общепрофессиональных компетенций применительно к финансовой грамотности (на примере направления подготовки 44.03.05 педагогическое образование). Ученые записки ОГУ. 2023. № 2(99). С. 155–164.
2. Махненко А.Я. Практикум по финансово-экономической грамотности: учеб.-метод. пособие к практ. занятиям и самостоят. работе студентов 5-го курса бакалавриата, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с профилями подготовки – Технологическое образование, Экономическое образование, очной, заочной форм обучения. Славянск-на-Кубани: Филиал Кубанского гос. ун-та г. Славянске-на-Кубани, 2018.
3. Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017 – 2023 годы, утверждена распоряжением

Правительства Российской Федерации от 25 сентября 2017 г. № 2039-р.

4. 20 U.S.C. § 9703(a)(2)(J). Режим доступа: <https://www.law.cornell.edu/uscode/text/20/9703>. Дата обращения: 11.09.2023.
5. Camberato J. Should Schools Teach Financial Literacy Classes? Режим доступа: <https://www.forbes.com/sites/forbesfinancecouncil/2022/10/11/should-schools-teach-financial-literacy-classes/?sh=387c3b154633>. Дата обращения: 01.02.2023.
6. Consumer Financial Protection Bureau, Navigating the Market: A Comparison of spending on financial education and financial marketing. 2013. Режим доступа: https://files.consumerfinance.gov/f/201311_cfpb_navigating-the-market-final.pdf. Дата обращения: 11.09.2023.
7. Consumer Financial Protection Bureau. Financial well-being: The goal of financial education, January 2015. Режим доступа: https://files.consumerfinance.gov/f/201501_cfpb_report_financial-well-being.pdf. Дата обращения: 11.09.2023.
8. Lusardi A. Financial literacy and the need for financial education: evidence and implications. *Swiss Journal of Economics and Statistics*. (2019) 155:1. Режим доступа: <https://doi.org/10.1186/s41937-019-0027-5>. Дата обращения: 01.10.2023.
9. Mnuchin S.T. & Carranza J. Federal Financial Literacy Reform: Coordinating and Improving Financial Literacy Efforts. U.S. Department of the Treasury. 2019. Режим доступа: <https://home.treasury.gov/system/files/136/FFLRCoordinatingImprovingFinancialLiteracyEfforts.pdf>. Дата обращения: 01.10.2023.
10. Should Financial Literacy Be Taught in More Schools? by Ramsey Solutions. Режим доступа: <https://www.ramseysolutions.com/financial-literacy/should-financial-literacy-be-taught-in-schools>. Дата обращения: 01.10.2023.
11. U.S. National Strategy for Financial Literacy 2020. Режим доступа: <https://home.treasury.gov/system/files/136/US-National-Strategy-Financial-Literacy-2020.pdf>. Дата обращения: 10.09.2023.

References

1. *Alexandrova A.P.* Possibilities for developing general professional competences in students in relation to financial literacy (based on the training programme 44.03.05 Pedagogical education). *Scientific Notes of OSU*. 2023. No. 2(99). Pp.155–164.
 2. *Makhnenko A.Ya.* Practicum on financial and economic literacy: manual for practical classes and self-study for students of the 5th year of bachelor's degree, the direction of training 44.03.05 Pedagogical education with training profiles – Technological education, Economic education, full-time, correspondence forms of education / A.Ya. Makhnenko. – Slavyansk-on-Kuban: Branch of the Kuban State University in Slavyansk-on-Kuban, 2018.
 3. The strategy for improving financial literacy in the Russian Federation for 2017-2023, approved by the Decree of the Government of the Russian Federation, dated September 25, 2017, No. 2039-р.
 4. 20 U.S.C. § 9703(a)(2)(J). Available at: <https://www.law.cornell.edu/uscode/text/20/9703>. Access date: 11.09.2023.
 5. Camberato J. Should Schools Teach Financial Literacy Classes? Available at: <https://www.forbes.com/sites/forbesfinancecouncil/2022/10/11/should-schools-teach-financial-literacy-classes/?sh=387c3b154633>. Access date: 01.02.2023.
 6. Consumer Financial Protection Bureau, Navigating the Market: A Comparison of spending on financial education and financial marketing. 2013, available at: https://files.consumerfinance.gov/f/201311_cfpb_navigating-the-market-final.pdf. Access date: 11.09.2023.
 7. Consumer Financial Protection Bureau. Financial well-being: The goal of financial education, January 2015, available at: https://files.consumerfinance.gov/f/201501_cfpb_report_financial-well-being.pdf. Access date: 11.09.2023.
 8. Lusardi A. Financial literacy and the need for financial education: evidence and implications. *Swiss Journal of Economics and Statistics*. (2019) 155:1. Available at: <https://doi.org/10.1186/s41937-019-0027-5>. Access date: 01.10.2023.
 9. Mnuchin S.T. & Carranza J. Federal Financial Literacy Reform: Coordinating and Improving Financial Literacy Efforts. U.S. Department of the Treasury. 2019. Available at: <https://home.treasury.gov/system/files/136/FFLRCoordinatingImprovingFinancialLiteracyEfforts.pdf>. Access date: 01.10.2023.
 10. Should Financial Literacy Be Taught in More Schools? by Ramsey Solutions. Available at: <https://www.ramseysolutions.com/financial-literacy/should-financial-literacy-be-taught-in-schools>. Access date: 01.10.2023.
 11. U.S. National Strategy for Financial Literacy 2020. Available at: <https://home.treasury.gov/system/files/136/US-National-Strategy-Financial-Literacy-2020.pdf>. Access date: 10.09.2023.
-
-

УДК 378.6

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-222-225

АЛТУНИН АЛЕКСЕЙ ЮРЬЕВИЧ

преподаватель кафедры огневой подготовки и деятельности ОВД в особых условиях, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, г. Орёл, Россия
E-mail: alexaltunin84@gmail.com

ALTUNIN ALEXEY YURYEVICH

Lecturer, The Department of Fire Training and Activities of Internal Affairs Bodies in Special Conditions, Oryol Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia Named After V. V. Lukyanov, Orel, Russia
E-mail: alexaltunin84@gmail.com

ОГНЕВАЯ ПОДГОТОВКА КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ СИСТЕМЫ МВД

THE SHOOTING TRAINING AS A MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION FOR CADETS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS

В статье обосновывается целесообразность использования воспитательного потенциала учебной дисциплины «Огневая подготовка» для формирования у курсантов высших учебных заведений системы МВД патриотических качеств. Педагогические средства дифференцированы по направлениям патриотического воспитания. Обобщается практический опыт преподавателей Орловского юридического института им. В.В. Лукьянова, даются рекомендации по включению воспитания патриотизма у курсантов в перечень задач при организации стрелковой и огневой подготовки в учебной и внеучебной деятельности.

Ключевые слова: педагогическая практика, специальные дисциплины, огневая подготовка, патриотическое воспитание, курсанты вузов МВД России.

The article substantiates the expediency of using the educational potential of shooting training for the formation of patriotic qualities among cadets at the Ministry of Internal Affairs Institute. Pedagogical means are differentiated in the areas of patriotic education. The practical experience of teachers of the Oryol Law Institute named after V.V. Lukyanov. Recommendations are given on including the education of patriotism among cadets in the list of tasks in the organization of shooting and fire training in educational and extracurricular activities.

Keywords: pedagogical practice, special disciplines, shooting training, patriotic education, cadets of higher education institutions of the MIA of Russia.

Введение

Вопросам оптимизации воспитательной работы с учащейся молодежью в последние годы уделяется повышенное внимание, что обусловлено стремлением государства к воспитанию человека и гражданина с традиционными для России духовно-нравственными ценностями, обострением геополитической обстановки, распространением философии общества потребления среди подрастающего поколения. В 2020 г. указанная тенденция была законодательно закреплена путем внесения поправок в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [9; 10], активизирующих реализацию воспитательной функции на различных уровнях национальной образовательной системы.

К личности курсанта вуза системы МВД традиционно предъявляются повышенные требования, что обусловлено спецификой его будущей профессиональной деятельности. Так, сотрудник органов внутренних дел должен заботиться о поддержании личных чести и достоинства, положительной репутации государственной власти в целом и органа, который он представляет, в частности, проявлять уважение к представителям различных социальных и национальных групп [8]. Согласимся с мнением Л.А. Мангасаровой в том, что сотруднику органов внутренних дел – патриота присущ комплекс профессионально обусловленных

личностных характеристик, в числе которых – гражданственность, профессионализм, культурно-духовные и социально-нравственные качества (знание и уважение исторического прошлого и традиций России, самопожертвование, критическое отношение к любым проявлениям социальной несправедливости и т.п.) [3, с. 34]. В этой связи существенную значимость и актуальность приобретает эффективная организация патриотического воспитания курсантов в период обучения в образовательной организации МВД России.

Цель исследования заключается в определении потенциала огневой подготовки в организации патриотического воспитания курсантов высших учебных заведений системы МВД России, в том числе с учетом опыта ее преподавания в Орловском государственном юридическом институте им. В.В. Лукьянова, и поиске направлений реализации и наращивания этого потенциала в педагогической практике. Научная новизна работы определяется недостаточным вниманием современных исследователей к использованию возможностей специальных дисциплин в решении задач воспитательной работы с учетом специфики ведомственного образования в вузах МВД России.

Основными методами исследования являются: анализ специальной литературы и практического опыта, методы классификации и систематизации.

Изложение основного материала

В отличие от гражданских вузов, длительное время недооценивающих потенциал воспитательной работы в условиях отсутствия четких нормативных требований к ее организации и проведению, в ведомственных учебных заведениях системы МВД воспитательной работе всегда уделялось повышенное внимание в контексте высоких требований общества и государства к личности и поведению сотрудников органов внутренних дел. Так, в Орловском юридическом институте МВД России им. В.В. Лукьянова сформирована устойчивая благоприятная социально-культурная среда, направленная на развитие общих компетенций выпускников, их морально-психологической готовности к выполнению служебных задач в профессиональной деятельности. Комплекс воспитательных мер разнообразен и охватывает направления культурно-эстетического, морально-нравственного и гражданско-патриотического воспитания курсантов. В рамках реализации последнего направления в институте организуются торжественные ритуалы и мероприятия, которые посвящены памятным и знаменательным датам, Дню Победы, Дням воинской славы, проводятся встречи с ветеранами боевых действий, воинами-интернационалистами, ветеранами Великой Отечественной войны. Преподаватели и кураторы групп организуют совместно со студентами посещение музеев и мемориальных комплексов, осуществляют шефство над семьями ветеранов – бывших сотрудников вуза, принимают участие в благоустройстве воинских захоронений и братских могил.

Активная работа по воспитанию патриотизма у курсантов образовательных организаций системы МВД дополняется исследованиями социологических аспектов данного направления образовательного процесса. Так, в работе А.С. Отрадновой выявлено, что патриотизм определяется курсантами и сотрудниками органов внутренних дел как «любовь к своей стране» (с данной точкой зрения согласились 50 % респондентов), «готовность защитить интересы своей страны, ее историю и культуру в любое время» (14 % респондентов), «положительное отношение гражданина к деятельности государства в целом» (10 %), «преданность своей стране и своему народу, готовность ради общих целей к преодолению любых трудностей» (10%), «уважение к Родине, народу, их истории, традициям, обычаям», «гордость за страну и культуру» (6 %) [4, с. 83–87].

Ввиду развитой системы воспитательной работы в ведомственных образовательных учреждениях системы МВД России потенциалу отдельных учебных дисциплин, в том числе и огневой подготовки в развитии патриотических качеств у обучающихся уделяется неоправданно мало внимания.

Стрельба из боевого ручного стрелкового оружия относится к служебно-прикладным видам спорта в системе МВД и обеспечивает формирование у сотрудников органов внутренних дел не только физических качеств, технических и тактических навыков и умений, способствующих эффективной профессиональной деятельности, но и развитие определенного образа «государственного мышления», верности служебному долгу, морально-нравственных ценностей, высоких патриотических качеств [2, с. 141]. Не случайным в этой связи видится возвращение нормативов по стрелковой под-

готовке в перечень тестов по выбору в составе ГТО – комплекса разработанных еще в советские времена физических норм, сдача которых способствовала приобщению широких слоев населения к приобретению физической, нравственной и патриотической закалки [5, с. 84].

Учитывая специфику предмета и цель освоения «Огневой подготовки» как учебной дисциплины, можно выделить следующие направления патриотического воспитания, которые потенциально можно реализовать на занятиях:

- военно-патриотическое воспитание: направлено на развитие у будущего сотрудника органов внутренних дел глубокого патриотического сознания, готовности к военной службе и исполнению воинского долга по защите Родины, уважения к истории, культуре, традициям русского народа, к русскому языку, почитания старших поколений;
- героико-патриотическое воспитание: направлено на пропаганду профессий «силового блока», почитание подвигов героев Великой Отечественной войны и локальных военных конфликтов, памятных дат;
- гражданско-патриотическое воспитание: направлено на развитие у курсантов гражданской активности и ответственности за решение общественных проблем, достижение общественного благополучия, при котором задачами государства являются соблюдение и защита прав и свобод граждан, создание оптимальных условий для выполнения ими своих обязанностей, в том числе в рамках будущей профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел;
- национально-патриотическое воспитание: направлено на формирование любви как к стране, так и к малой родине, своей семье, городу или региону, социальному сообществу [6, с. 164–165].

Конкретизируем инструменты и методы огневой подготовки, которые могут быть использованы в рамках реализации указанных направлений патриотического воспитания курсантов высших учебных заведений системы МВД в учебной и внеучебной деятельности по дисциплине «Огневая подготовка».

Навыки владения стрелковым оружием, формируемые на занятиях по огневой подготовке, положительно влияют на готовность курсантов к военной службе и защите интересов Родины, способствуя тем самым достижению целей военно-патриотического воспитания. Здесь следует отметить, что в отличие от подготовки спортсменов-стрелков, огневая подготовка курсантов образовательных организаций МВД направлена не только на освоение заранее определенной тактики и позиции стрельбы. Профессия полицейского характеризуется непредсказуемым характером условий, в которых может потребоваться применение огнестрельного оружия. Поэтому в ходе обучения «Огневой подготовке» отрабатываются не только навыки стрельбы из стандартных положений, но и навыки оперативного принятия решений, правовой оценки ситуации в разных обстоятельствах [7, с. 217]. Это в большей степени обеспечивает способность и готовность курсантов к выполнению служебного и воинского долга в реальных служебных или боевых условиях.

Соревнования по стрельбе из боевого ручного стрелкового оружия часто проводятся в честь героев - сотруд-

ников правоохранительных органов, что способствует реализации задач героико-патриотического воспитания курсантов. Например, в Краснодарском университете МВД России регулярно проводятся соревнования на приз Героя России полковника Е.Д. Шендрика, участвовавшего в выполнении специальных задач на территории Северного Кавказа. В Волгограде регулярно организуются соревнования памяти Героя России, принимавшего участие в эвакуации персонала российского посольства и иностранных миссий из Кабула, майора милиции С.А. Арефьева. Сборная команда Орловского юридического института им. В.В. Лукьянова неоднократно принимала участие в таких соревнованиях, становилась их победителем и призером. Узнавая о героических подвигах старших коллег, курсанты и молодые сотрудники правоохранительных органов приобретают пример для подражания, осознают себя продолжателями героических традиций самопожертвования. Направлениями героико-патриотического воспитания являются встречи с полицейскими, выполняющими различные задачи в «горячих точках», в том числе в формате мастер-классов по стрельбе из огнестрельного оружия.

Раскрывая потенциал гражданско-патриотического воспитания учебной дисциплины «Огневая подготовка», следует отметить, содержащиеся во ФГОС ВО требования к составу и содержанию профессиональных компетенций будущих сотрудников органов внутренних дел 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»). Применительно к службе в органах и структурах МВД РФ данные вопросы в достаточной мере проработаны. Значимость огневой подготовки для эффективного решения профессиональных задач подчеркивается возложением на сотрудника органов внутренних дел обязанностью по периодической проверке на профессиональную пригодность к действиям с применением огнестрельного оружия (ст. 15.1 Федерального закона «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации») [8].

Национально-патриотическое воспитание основано на ощущении сопричастности к процессам развития общества, государства, нации, социума. Формирование этого ощущения начинается с ощущения сопричастности к успехам малой социальной общности – учебной группы, команды проекта, сборной университета по стрельбе из боевого оружия.

Одним из инструментов развития патриотизма у курсантов вуза МВД посредством огневой подготовки является регулярное функционирование команд по стрельбе из боевого оружия и организация их участия в соревнованиях различного уровня. Следует отметить, что спортивные игры относятся многими исследователями к эффективным способам организованной спортивной деятельности по воспитанию патриотических

ценностей. О.А. Горбачева, Ю.И. Горлова и А.А. Худяков отмечают, что каждое без исключения спортивное соревнование начинается с церемонии исполнения государственного гимна Российской Федерации и поднятия государственного флага, в связи с чем участники таких мероприятий знают и понимают значение государственной символики, почитают и уважают ее, испытывают чувство сопричастности судьбе общества и государства [1, с. 184]. На основе чувства сопричастности к определенной малой общественной группе развивается социальная и национальная самоидентификация, сопричастность к судьбе института, региона, страны.

Основы патриотических качеств курсантов образовательных организаций системы МВД должны закладываться на начальном этапе освоения учебной дисциплины «Огневая подготовка», в течение первого семестра, когда курсантам прививаются базовые представления об основах дисциплины. В числе задач начального этапа огневой подготовки – сформировать знания в сфере правовых основ применения огнестрельного оружия сотрудниками полиции, в сфере назначения, технического устройства основных видов оружия и правил ухода за ним, технических приемов и правил стрельбы. В рамках самостоятельной работы рекомендуется давать инициативным курсантам задания по подготовке рефератов, тематика которых будет способствовать развитию патриотических качеств. В частности, можно предложить для изучения и обсуждения на практических занятиях следующие темы: «История российского огнестрельного оружия», «Роль российского огнестрельного оружия в победе в Великой Отечественной войне», «Преимущества российского огнестрельного оружия по сравнению с зарубежными аналогами», «История российской оружейной школы», «История создания основных видов огнестрельного оружия, стоящих на вооружении в подразделениях органов МВД».

Выводы

Таким образом, воспитательный потенциал учебной дисциплины «Огневая подготовка» в настоящее время практически не используется для решения задач патриотического воспитания молодых сотрудников органов внутренних дел в ведомственных высших учебных заведениях. Анализ собственного педагогического опыта и опыта коллег – преподавателей Орловского юридического института им. В.В. Лукьянова подтверждает, что в рамках учебной деятельности и самостоятельной работы при изучении дисциплины могут быть реализованы направления военно-патриотического, героико-патриотического, гражданско-патриотического и национально-патриотического воспитания курсантов. Формирование и развитие любви к Родине, уважения к истории, традициям и культуре населяющих нашу страну народов, истории и символике государства, осознания сопричастности его судьбе в ведомственном вузе позволят выпускникам вузов системы МВД соответствовать высоким требованиям общества и закона к личности сотрудника полиции.

Библиографический список

1. Горбачева О.А., Горлова Ю.И., Худяков А.А. Значение физкультурно-спортивных мероприятий в гражданско-патриотическом воспитании студента вуза // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. №2. С. 183–186.

2. *Купавцев Т.С., Малиновский А.В., Носков О.С.* О развитии в органах внутренних дел Российской Федерации служебно-прикладного вида спорта «Стрельба из боевого ручного стрелкового оружия» // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №59. С. 140–143.
3. *Мангасарова Л.А.* Личность сотрудника органов внутренних дел – патриота и ее научно-педагогическая интерпретация // Полицейская деятельность. 2022. №6. С. 31–40.
4. *Отраднова А.С.* Содержательные характеристики патриотизма у курсантов образовательной организации МВД России и сотрудников органов внутренних дел // Инсайт. 2022. №3. С. 80–91.
5. *Рудякова И.В., Шемелин А.В., Хохлов А.И.* Комплекс ГТО (Готов к труду и обороне) в системе патриотического воспитания молодежи (исторический и политико-правовой аспекты) // Вестник ЗабГУ. 2016. Т. 22. №9. С. 82–91.
6. *Свинарева О.В., Ананьин О.Ю., Панкратова Е.П.* Патриотизм как нравственная составляющая личности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации // Человеческий капитал. 2022. №7. С. 162–173.
7. *Хрущев А.В.* Основы совершенствования огневой подготовки сотрудников ОВД // Аллея науки. 2018. Т. 4. №6. С. 216–219.
8. Федеральный закон №342-ФЗ от 30.11.2011 г. «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 5.12.2011. №49 (ч. 1). Ст. 7020.
9. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» [электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70291362/>.
10. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. №304-ФЗ от 31.07.2020 г. «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» // Российская газета. 7.08.2020. №174 (8228).

References

1. *Gorbacheva O.A., Gorlova Y.I., Khudyakov A.A.* The value of physical culture and sports events in the civil and patriotic education of a university student // Orel State University. 2022. №2. Pp. 183–186.
 2. *Kupavtsev T.S., Malinovsky A.V., Noskov O.S.* On the development in the internal affairs bodies of the Russian Federation of the service-applied sport “Shooting from military hand-held small arms” // Problems of modern pedagogical education. 2018. №59. Pp. 140–143.
 3. *Mangasarova L.A.* The personality of an internal affairs officer - a patriot and its scientific and pedagogical interpretation // Police activity. 2022. №6. Pp. 31–40.
 4. *Otradnova A.S.* Content characteristics of patriotism among cadets of the educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia and employees of internal affairs bodies // Insight. 2022. №3. Pp. 80–91.
 5. *Rudyakova I.V., Shemelin A.V., Khokhlov A.I.* TRP Complex (Ready for Labor and Defense) in the system of patriotic education of youth (historical and political and legal aspects) // Bulletin of the ZabGU. 2016. V. 22. №9. Pp. 82–91.
 6. *Svinareva O.V., Ananyin O.Y., Pankratova E.P.* Patriotism as a moral component of the personality of employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation // Human capital. 2022. №7. Pp. 162–173.
 7. *Khrushchev A.V.* Fundamentals of improving the fire training of police officers // Alley of Science. 2018. V. 4. № 6. Pp. 216–219.
 8. Federal Law No. 342-FZ of November 30, 2011 “On Service in the Internal Affairs Bodies of the Russian Federation and Amendments to Certain Legislative Acts of the Russian Federation” // Collected Legislation of the Russian Federation. 5.12.2011. No. 49 (part 1). Art. 7020.
 9. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 “On Education in the Russian Federation” [electronic resource]. URL: <https://base.garant.ru/70291362/>.
 10. Federal Law of July 31, 2020 No. 304-FZ of July 31, 2020 “On Amending the Federal Law “On Education in the Russian Federation” on the Education of Students” // Rossiyskaya Gazeta. 08/07/2020. No. 174 (8228).
-
-

УДК 811.161.1'243

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-226-230

АМЕЛИНА ИРИНА ОЛЕГОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация
E-mail: amelina.i.o@yandex.ru

КОВАЛЕВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

кандидат исторических наук, доцент кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация
E-mail: t_kovaleva@mail.ru

AMELINA IRINA OLEGOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of the Russian Language and General Education Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
E-mail: amelina.i.o@yandex.ru

KOVALEVA TATYANA VIKTOROVNA

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of the Russian Language and General Education Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
E-mail: t_kovaleva@mail.ru

**ЛОКАЛЬНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
(НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Е.И. НОСОВА)**

**LOCAL TEXT AS A MEANS OF DEVELOPING LINGUOCULTURAL COMPETENCE
(BASED ON THE EXAMPLE OF STUDYING E.I. NOSOV'S WORKS)**

В статье представлен опыт работы с локальным текстом на примере изучения очерка Е.И. Носова «Дорога домой» на занятиях с иностранными обучающимися. Локальный текст рассматривается как средство обучения русскому языку как иностранному и один из инструментов формирования лингвокультурной компетенции. В статье обосновывается выбор текста, описывается система работы с материалом, выстраиваемая в рамках трёх последовательных этапов: предтекстового, текстового и посттекстового.

Ключевые слова: локальный текст, русский язык как иностранный, лингвокультурная компетенция.

The article dwells on the experience of working with a local text on the example of E.I. Nosov's essay "The Road Home" in classes with foreign students. Local text is considered as a means of teaching Russian as a foreign language and as one of the tools for developing linguocultural competence. The article justifies the choice of the text, examines the system of working with the material, organised within three successive stages: pre-text, text and post-text work.

Keywords: local text, Russian as a foreign language, linguocultural competence.

Навстречу юбилею Е.И. Носова

Введение

Актуальность. Иностранцы граждане, приезжая на обучение в российские регионы, оказываются в новых для них географических и культурных координатах. В этой связи введение в новую языковую среду, стимулирование осознания самобытности каждой нации [15, с. 172], «создание оптимальных условий для наиболее полного преодоления барьеров аккультурации и формирования толерантного отношения к новой культурной среде» [14, с. 305] являются *актуальными задачами* предвузовской и вузовской подготовки. Для современного лингвообразования характерно усиление тенденции использования лингвокультурного подхода к обучению [13, с. 232]. Ученые отмечают необходимость использования «краеведческой информации, связанной с историей конкретного российского региона» [3, с. 99], для формирования представления о русской национальной культуре; необходимость знания, понимания и адекватной интерпретации локальной культуры «для успешной коммуникации на русском языке в условиях того или иного российского региона» [5, с. 73].

В этом аспекте локальный текст обладает значи-

тельным потенциалом для обучения инофонов, поскольку «включение регионального компонента в образовательный процесс связано с познавательной и информационной деятельностью иностранных обучающихся» [6, с. 217], способствуя получению сведений о культуре, истории, национальных образах, менталитете, ценностях людей, проживающих на определенной территории.

Цель данной статьи – рассмотреть возможности локального текста по формированию лингвокультурной компетенции инофонов на примере работы с очерком русского и советского писателя Е.И. Носова «Дорога домой». Выбор произведения Е.И. Носова, столетие со дня рождения которого будет отмечаться в 2025 году, определяется содержанием очерка, в котором представлен собирательный образ Курска, где писатель прожил большую часть своей жизни.

Новизна работы заключается в том, что локальный текст рассматривается как средство обучения русскому языку как иностранному (РКИ) и является одним из инструментов формирования лингвокультурной компетенции. Очерк Е.И. Носова «Дорога домой» ранее не был представлен в научно-методических исследованиях в качестве средства обучения на занятиях по РКИ.

Методы исследования. Аналитический метод использовался для рассмотрения взглядов ученых на сущность локального текста и его особенности. Кластерный метод предполагал анализ пространственного кода русской языковой картины мира при рассмотрении лексико-семантических (тематических) групп слов, раскрывающих страноведческую информацию о природе, истории, символах и значимых местах города и региона. Метод наблюдения применялся в процессе организации восприятия текста на учебном занятии и фиксации особенностей осмысления иностранными обучающимися очерка Е.И. Носова.

Изложение основного материала

Как научная категория локальный текст стал предметом изучения в русле семиотики, литературоведения, культурологии в трудах Ю.М. Лотмана, В.Н. Торопова, Б.А. Успенского, получил свое развитие в работах В.П. Абашева, Ж.А. Баянбаевой, С.О. Коркунова, В.Л. Каганского, А.П. Любого, И.О. Приходченко, И.С. Юхновой и др. и понимается как текст культуры и как текст художественной литературы. Локальный текст может быть представлен различными видами искусства: архитектурой, музыкой, танцем, изобразительным, декоративно-прикладным и т.д. Однако, как отмечает И.С. Абрамовская, «роль художественной литературы в осмыслении локального текста основополагающая, поскольку только в художественной литературе локальные тексты достигают той высокой степени осмысленности и завершенности, которая вводит их в культуру» [1].

Символическая ценность локального текста несомненна, так как он – своего рода знак, манифест того или иного локуса, выполняющий функцию идентификации. Ж.А. Баянбаева обращает внимание на следующие аспекты: во-первых, локальный текст может быть рассмотрен в пространственно-временных параметрах; во-вторых, локальный текст представляет собой парадигму текстов, выстроенных вокруг определенной тематической оси: города, местности, края и т.д.; и в-третьих, локальный текст дает сведения об истории, культуре, менталитете, поведенческих характеристиках людей той или иной местности [4, с. 77]. По мнению В. Коркунова, локальный текст – это собирательный «образ места», поскольку включает в себя историческую, краеведческую, биографическую, мифологическую, индивидуально-авторскую информацию [7]. Исследователи отмечают, что на формирование локального текста оказывают влияние различные факторы, такие как климат, ландшафт, культурно-исторический контекст.

Иностранные граждане, обучаясь в России, оказываются в новом для них природно-географическом, культурно-историческом и символическом пространстве. Незнакомые реалии, система ценностей, символов и знаков могут вызывать непонимание или неверную интерпретацию, затруднять коммуникацию в рамках как русской культуры в целом, так и локуса города, где инофоны проходят обучение, в частности. Таким образом, развитие лингвокультурной компетенции является важным компонентом обучения инофонов, поскольку наличие представлений о культурных традициях и нормах России облегчает вхождение иностранных граждан в новый лингвосоциум и способствует формированию у них «положительного образа России и русской культуры» [9, с. 253].

Авторы данной статьи полагают, что изучение аутентичных локальных текстов способствует формированию и развитию лингвокультурной компетенции (ЛКК), которая определяется как «совокупность системно организованных знаний о культуре, воплощенной в языке, готовности к аксиологической и семиотической интерпретации языковых и экстралингвистических фактов, а также аналитических и коммуникативных умений, которые приобретаются в процессе знакомства с этнокультурными ценностями и концептосферой страны изучаемого языка» [16]. ЛКК подразумевает выработку «стереотипа поведения инокультурной личности, который был бы адекватен нормам носителей языка в конкретных сферах общественной жизни и межкультурной коммуникации в целом» [11].

Изучение произведений Е.И. Носова на занятиях с инофонами способствует пониманию ими географических, культурно-исторических особенностей, менталитета жителей Курского региона и, таким образом, формирует и развивает лингвокультурную компетенцию. Методическая целесообразность включения очерка Е.И. Носова «Дорога к дому» в процесс обучения РКИ определяется такими параметрами, как насыщенность лингвокультурологической и исторической информацией; аутентичность текста; соответствие уровню владения языком (А2–В1); а также тем обстоятельством, что повествование в нём ведётся от первого лица, что способствует созданию «эффекта присутствия», лучшему погружению читателей в текст, в определённом смысле – переносу чувств рассказчика на собственные эмоции обучающихся.

В процессе работы с локальным текстом у иностранцев формируется устойчивое представление о месте своего пребывания в новой для них стране, «ощущение собственной сопричастности к жизни и людям региона» [2, с. 109]. Такое чувство сопричастности «дает возможность “обнаружить” себя в пространстве и – шире – в потоке времени, истории, культуры» [8, с. 18–19], способствуя реализации потребности в самоидентификации, в построении взаимосвязей с окружающим миром. Все это благоприятно отражается на формировании положительного образа города и региона в сознании иностранных граждан: «Я не знаю здесь, в центре России, других таких городских высоко вознесшихся силуэтов. Тула? – нет, равна, как столешница. <...> И мы горды, что нам сегодня девятьсот пятьдесят. Впрочем, это ведь только летописное упоминание. Наверняка нам тысячу, а то и за тысячу» [10, с. 526].

Рассмотрим систему работы с очерком Е.И. Носова «Дорога к дому» на занятиях по русскому языку как иностранному на этапе предвузовского обучения. Система работы с текстовым материалом выстраивается в рамках трёх последовательных этапов: предтекстового, текстового и послетекстового.

На предтекстовом этапе происходит подготовка инофонов к восприятию материала текста и развитие навыков антиципации. Перед выполнением заданий преподаватель даёт небольшой комментарий о Евгении Ивановиче Носове, русском, советском писателе, родившемся в Курской губернии. Обучающимся предлагается на основе названия произведения «Дорога к дому» высказать предположения о его содержании. Опираясь на свой опыт (приезд в Курск, жизнь в городе), они могут

рассказать о том, что автор встречает, видит на своём пути. Лексические задания позволяют не только высказать предположения о содержании текста, но и актуализировать словарный запас.

Предтекстовое задание 1. Прочитайте название текста. Как вы думаете, о чем будет говориться в тексте?

Предтекстовое задание 2. Прочитайте слова и словосочетания. Как вы думаете, какие слова и словосочетания встретятся в тексте? Объясните их значение.

Объясните значение слов и словосочетаний: учеба, исследование, яблонька, лужок, пустыня, речушка, родной порог, отдыхает душа.

На текстовом этапе анализируется языковой материал произведения и содержание текста. Лексические

задания и ответы на вопросы к тексту позволяют развивать знания инофонов о городе, в котором они живут и учатся, мотивировать их на анализ собственных чувств по отношению к городу, который в России становится для них родным. Обсуждая чувства автора и то, что он видит по дороге домой в родной город, обучающиеся накапливают страноведческую информацию о природе (поля, луга, реки, возвышенности и т.д.), об истории (о Курске как древнем городе, о том, как преобразился город во второй половине XX века), о символах и значимых местах (соловье, Красной площади, улицах Ленина, Дзержинского, близлежащих селах, деревнях и т.д.) города и региона.

Текстовое задание 1. Прочитайте имена и названия и распределите их по группам.

Поныри, Московская, Тускарь, отрок Феодосий, Рышково, Дзержинского, Кур, Сейм, Цветово, Буй-Тур Всеволод, Гуторово, Красноармейская, Батый.

Названия улиц	Названия рек	Названия сел / деревень	Исторические личности

Ответы:

Названия улиц	Названия рек	Названия сел / деревень	Исторические личности
Московская, Дзержинского, Красноармейская	Кур, Тускарь, Сейм	Рышково, Цветово, Гуторово, Поныри	отрок Феодосий, Буй-Тур Всеволод, Батый

Текстовое задание 2. Соотнесите слово / словосочетание с его значением.

Слово / словосочетание	Значение
базар	а) как хочет человек
барчук	б) отряд воинов (как солдаты в армии), объединившихся вокруг племенного вождя, а затем князя
в угоду твоей душе	в) высокий богатый дом с покатою крышей, с надворными постройками
до зубной боли	г) рынок, торговля на открытом месте
дружина	д) недалеко
купец	е) богатый торговец, владелец торгового предприятия
мещанин	ё) горожанин, городской обыватель (житель), гражданин; буржуа
рукой подать	ж) мальчик из барской семьи (состоятельных людей)
терем	з) очень сильно

Ответы: 1г, 2ж, 3а, 4з, 5б, 6е, 7ё, 8д, 9в.

Текстовое задание 3. Ответьте на вопросы.

1. Как описывает свои чувства автор, говоря о желании возвратиться в родной город?
2. Какое сравнение приводит автор, говоря о родном городе? Это положительный образ? Почему?
3. Как вы понимаете фразу «в угоду твоей душе», когда автор говорит о Курском вокзале в Москве, его названии?
4. Как описывает автор поезд, на котором он возвращается в родной город? Какие чувства он испытывает?
5. Какие места автор проезжает по дороге к родному городу?
6. Как вы думаете, почему, когда автор читает указатель «Поныри», у него «сжимает сердце колючей проволокой окопа»?
7. Как автор описывает родную природу?
8. Чем отличается Курск от других городов в цен-

тральной части России?

9. Что автор говорит о возрасте города?
 10. Чем гордятся жители города (кураяне)?
 11. Знаете ли вы, в каком произведении древнерусской литературы упоминаются кураяне – опытные воины? Почему для кураян это важное произведение?
 12. Что рассказывается об изменениях облика города?
 13. О каких улицах говорится в тексте? Знакомы ли вам эти улицы?
 14. Каким автор описывает город в довоенное время?
 15. Какой город предпочитает автор: старый или современный ему Курск? Почему?
 16. Как город встречает приезжающий поезд и путешественников? Это радостная встреча? Почему?
- Послетекстовый этап посвящён выполнению раз-

личных коммуникативных заданий. Опираясь на накопленные на текстовом этапе знания, обучающиеся проявляют свои творческие способности и делятся своим опытом при создании монологических и диалогических высказываний в рамках темы «Город, в котором я живу и учусь». Такая работа позволяет иностранным гражданам закреплять в памяти полученную страноведческую информацию, а также развивать ощущение сопричастности к городу, в котором они живут и учатся в России, осознавать его важность в их жизни и уникальность. На данном этапе важна интерактивность обучения, проявляющаяся через сотрудничество субъектов обучения (инофонов и преподавателя, инофонов между собой), направленная на «творческое решение учебной задачи в условиях близкого эмоционального состояния и согласия в выборе средств и методов реализации решения задачи» [12, с. 233], в результате чего обучающиеся ощущают успешность своей деятельности, свою интеллектуальную состоятельность.

Послетекстовое задание 1. Подготовьте диалог по ситуации, используя материал текста.

Ситуация. Автор текста сегодня утром вернулся в свой родной город Курск после рабочей поездки. Он звонит другу, который живет в другом городе. Друг автора никогда не был в Курске, поэтому ему интересен этот город. Автор и друг обсуждают возвращение автора в Курск и чувства автора.

Послетекстовое задание 2. Выберите пять интересных фактов об истории Курска или Курской области. Подготовьте информацию о них для презентации на занятии. Используйте дополнительную литературу из интернета / библиотеки.

Послетекстовое задание 3. Подготовьте рассказ. Расскажите о своём первом приезде в Курск.

Знали ли вы что-нибудь о Курске перед своим первым приездом? Когда вы приехали в Курск? На каком транспорте вы приехали в Курск? Какие места вы проезжали по пути? Что вы видели из окна транспорта? Какая была погода? Как вы доехали от вокзала до университета? Каковы были ваши впечатления от города?

Послетекстовое задание 4. Найдите старые и современные фотографии города Курска, расскажите об

изменениях, которые произошли в городе.

Как выглядел старый город? Как развивался город? Нравятся ли вам изменения, которые произошли в городе? (Фотографии старого и современного Курска можно найти в интернете или в иллюстрированных изданиях, а также самостоятельно сделать во время экскурсий или прогулки).

Предлагаемые задания направлены на развитие коммуникативных навыков, необходимых инофонам в бытовой, социально-культурной и учебной сферах общения.

Полученные на занятиях знания и коммуникативные навыки актуализируются во время экскурсии по городу к памятнику Е.И. Носову, находящемуся рядом с одним из корпусов ЮЗГУ, на пересечении улиц Блинова и Челюскинцев, а также при посещении Литературного музея с обширной мемориальной экспозицией, посвященной писателю.

Выводы

Таким образом, включение произведений Е.И. Носова в обучение инофонов позволяет формировать представления о локусе, развивает лексико-грамматические, коммуникативные и лингвокультурные навыки, необходимые в повседневной, учебной, деловой, культурной сферах общения. Локальный текст, аккумулирующий сведения об истории, культуре, менталитете, поведенческих характеристиках людей, представляющих ту или иную местность, обладает значительным потенциалом как средство формирования лингвокультурной компетенции иностранцев, обучающихся в том или ином регионе, и дает ключ к пониманию сходства и различий родной культуры и культуры страны изучаемого языка. Работа с локальным текстом в последовательности трех этапов позволяет осваивать особенности культурного ландшафта региона, формировать у иностранных обучающихся представление об уникальности и самобытности региона, о его значимости не только для страны, но и для самих иностранцев, для которых Россия раскрывается именно через пребывание и обучение в пространстве конкретного региона, в становлении связей с его жителями.

Библиографический список

1. *Абрамовская И.С.* Проблема «локального текста» в русской литературе XIX века (на материале новгородского текста) / И.С. Абрамовская. Режим доступа: https://studylib.ru/doc/3983432/problema-«lokal_nogo-teksta»-v-russkoj-literature (дата обращения: 27.06.2023).
2. *Амелина И.О., Ковалева Т.В., Шульгина Н.П.* Формирование региональной идентичности иностранных обучающихся в контексте аккультурации в преподавании русского языка как иностранного (этап довузовской подготовки) / И.О. Амелина, Т.В. Ковалева, Н.П. Шульгина // Актуальные проблемы аккультурации в контексте преподавания русского языка как иностранного. К юбилею со дня рождения профессора Г.Г. Городиловой: сборник материалов международной научно-практической конференции (Москва, 18–19 февраля 2022 года). Москва: МПГУ, 2022. С. 104–111.
3. *Башарова Н. Ф., Фахретдинова Г. Д.* Региональный компонент в преподавании русского языка как иностранного / Н.Ф. Башарова, Г. Д. Фахретдинова // Казанский педагогический журнал. 2018. № 1. С. 99–102.
4. *Баянбаева Ж.Я.* Локальный текст и его функции (на примере алма-атинского локального текста) / Ж.Я. Баянбаева // Вестник РУДН. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2016. № 2. С. 77–84.
5. *Ковалева Т.В.* Формирование лингвокраеведческой компетенции иностранных обучающихся на материале историко-культурного наследия Курского края / Т.В. Ковалева // Культурный континуум российской провинции: проблемы формирования и развития: сборник статей участников Международного круглого стола. Курск, 14 апреля 2022 г. Курск: КГУ, 2022. С. 72–78.
6. *Ковалева Т.В., Амелина И.О.* Региональный компонент в содержании обучения русскому языку как иностранному с использованием информационно-коммуникационных технологий / Т.В. Ковалева, И.О. Амелина // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2022. Т. 12. № 3. С. 213–225.
7. *Коркунов В.* Локальный текст: к вопросу объединения исторического и биографического контекстов / В. Коркунов // Дети Ра. № 7 (117). 2014. <http://magazines.russ.ru/ra/2014/7/12k.html> (дата обращения: 27.06.2023).

8. Культурный ландшафт Курского края: особенности и перспективы развития / Т.О. Цурик, Т.В. Ковалева, О.В. Абаджи, Е.О. Де Чиллис. Курск: Университетская книга, 2015. 87 с.
9. Митяева А.М., Фомина С.Н., Чиликина Е.С. Адаптация студента-иностранца к социокультурной среде вуза в процессе предвузовской подготовки / А.М. Митяева, С.Н. Фомина, Е.С. Чиликина // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 2 (91). С. 253–257.
10. Носов Е.И. Дорога к дому / Е.И. Носов // Собр. соч.: В 5 т. Сост. Е.Д. Спасская; примеч. Т.А. Соколовой, Е.Д. Спасской и В.В. Васильева. Москва: Русский путь, 2005. Т. 3. С. 523–527.
11. Прохорова О.И. Формирование лингвокультурологической компетенции на занятиях по русскому языку / О.И. Прохорова // Русский язык за рубежом. 2001. № 3. Режим доступа: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/ryzr/rzr2001-03/28_196 (дата обращения: 27.06.2023).
12. Пузанкова Е.Н., Ибрагим А.А. Реализация метапредметного подхода и интерактивных методов в обучении русскому языку в общеобразовательной школе / Е.Н. Пузанкова, А.А. Ибрагим // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 4 (89). С. 232–236.
13. Сироткина Т.А. Региональный материал как средство адаптации иностранных обучающихся в российском социокультурном пространстве / Т.И. Сироткина // Открытие русского мира: преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве. Сборник научных статей IV Международной научно-практической конференции (Курск, 26–27 мая 2022 года). Курск: ЮЗГУ, 2022. С. 232–237.
14. Степанова Н. С. Использование адаптационного потенциала лингвокультурной информации в процессе изучения русского языка как иностранного а // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 2(95). С. 305–309.
15. Степанова Н.С., Громенко М.В. Роль пословиц в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных студентов (на материале паремий, репрезентирующих концепт «труд / работа») / Н.С. Степанова, М.В. Громенко // Грани языка: коммуникативно-лингвистический, социокультурный, философский и психологический аспекты. Сборник научных статей. Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2020. С. 172–177.
16. Харченкова И.В. Концепция формирования лингвокультурологической компетенции студентов языковых факультетов на материале креолизованных текстов при обучении немецкому языку / И.В. Харченкова // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_21162679_78982827.pdf (дата обращения: 27.06.2023).

References

1. Abramovskaya I.S. The problem of “local text” in Russian literature of the 19th century (based on the material of Novgorod text) / I.S. Abramovskaya. Access mode: https://studylib.ru/doc/3983432/problema-“lokal_nogo_teksta”-v-russkoj-literature (access date: 27.06.2023).
2. Amelina I.O., Kovaleva T.V., Shulgina N.P. Formation of regional identity of foreign students in the context of acculturation in teaching Russian as a foreign language (stage of pre-university preparation) / I.O. Amelina, T.V. Kovaleva, N.P. Shulgina // Current problems of acculturation in the context of teaching Russian as a foreign language. To the anniversary of the birth of Professor G.G. Gorodilova: collection of materials of the international scientific and practical conference (Moscow, February 18–19, 2022). Moscow: MPGU, 2022. Pp. 104–111.
3. Basharova N.F., Fakhretdinova G.D. Regional component in teaching Russian language as foreign / N. F. Basharova, G.D. Fakhretdinova // Kazan Pedagogical Journal. 2018. No. 1. Pp. 99–102.
4. Bayanbaeva Zh. A. To the questions of the local text and its functions (on the example of Almy local text) / Zh. A. Bayanbaeva // Bulletin of RUDN University. Series: Literary Studies. Journalism. 2016. No. 2. Pp. 77–84.
5. Kovaleva T.V. Formation of linguistic and local history competence of foreign students based on the historical and cultural heritage of Kursk region / T.V. Kovaleva // Cultural continuum of Russian province: problems of formation and development: a collection of articles by participants of the International Round Table. Kursk, April 14, 2022. Kursk: KSU, 2022. Pp. 72–78.
6. Kovaleva T.V., Amelina I.O. Regional component in the contents of teaching Russian as a foreign language with the use of information and communication technologies / T.V. Kovaleva, I.O. Amelina // Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and pedagogics. 2022. T. 12. No. 3. P. 213–225.
7. Korkunov V. Local text: on the issue of combining historical and biographical contexts / V. Korkunov // Children of Ra. No. 7 (117). 2014. <http://magazines.russ.ru/ra/2014/7/12k.html> (access date: 27.06.2023).
8. Cultural landscape of Kursk region: features and development prospects / T.O. Tsurik, T.V. Kovaleva, O.V. Abaji, E.O. De Chillis. Kursk: University Book, 2015. 87 p.
9. Mityaeva A.M., Fomina S.N., Chilikina E.S. Adaptation of a foreign student to the sociocultural environment of a university in the process of pre-university training / A.M. Mityaeva, S.N. Fomina, E.S. Chilikina // Scientific notes of Orel State University. 2021. No. 2 (91). Pp. 253–257.
10. Nosov E.I. The Road Home / E.I. Nosov // Collection of works: In 5 volumes. Comp. E.D. Spasskaya; note T.A. Sokolova, E.D. Spasskaya and V.V. Vasilyeva. Moscow: Russian way, 2005. Т. 3. P. 523–527.
11. Prokhorova O.I. Formation of linguistic and cultural competence in Russian language classes / O.I. Prokhorova // Russian language abroad. 2001. No. 3. Access mode: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/ryzr/rzr2001-03/28_196 (access date: 27.06.2023).
12. Puzankova E.N., Ibrakhim A.A. Implementation of the metasubject approach and interactive methods in teaching Russian in secondary schools / E.N. Puzankova, A.A. Ibrakhim // Scientific notes of the Orel State University. 2020. No. 4 (89). Pp. 232–236.
13. Sirotkina T.A. Regional material as a means of adaptation of foreign students in the Russian sociocultural space / T.I. Sirotkina // Discovery of the Russian world: teaching Russian as a foreign language and general education disciplines in the modern educational space. Collection of scientific articles of the IV International Scientific and Practical Conference (Kursk, May 26–27, 2022). Kursk: SWSU, 2022. Pp. 232–237.
14. Stepanova N.S. Using the adaption potential of linguocultural information in the process of studying Russian as a foreign language / N.S. Stepanova // Scientific notes of Orel State University. 2022. No. 2(95). Pp. 305–309.
15. Stepanova N.S., Gromenko M.V. The role of proverbs in the formation of linguocultural competence of foreign students (based on proverbs representing the concept “labor / work”) / N.S. Stepanova, M.V. Gromenko // Facets of language: communicative-linguistic, sociocultural, philosophical and psychological aspects. Collection of scientific articles. Vitebsk: Vitebsk State University named after P.M. Masherov, 2020. Pp. 172–177.
16. Kharchenkova I.V. Philosophy for development of cultural language faculties students based on materials of creolized texts in German language studies / I.V. Kharchenkova // Modern problems of science and education. 2013. No. 6. Access mode: https://elibrary.ru/download/elibrary_21162679_78982827.pdf (access date: 27.06.2023).

АНТОНОВА ЮЛИЯ НИКОЛАЕВНА

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Орел, Россия

E-mail: jul_antonova@mail.ru

ШАЛИМОВА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных и русского языков, Орловский Юридический институт Министерства Внутренних дел России имени В. В. Лукьянова, Орёл, Россия

E-mail: oly7788@yandex.ru

ANTONOVA YULIA NIKOLAEVNA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, the Department of Foreign Languages, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: jul_antonova@mail.ru

SHALIMOVA OLGA NIKOLAEVNA

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, the Department of Foreign and Russian languages, Orel Law Institute of the Ministry of Interior of Russia named after V.V. Lukyanov, Orel, Russia

E-mail: oly7788@yandex.ru

ТАНДЕМ-МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

TANDEM-METHOD OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

На основе научно-исследовательских работ и пособий, представленных в общем доступе, в статье рассматривается формирование основ иностранного языка с помощью применения тандем-метода обучения иностранному языку.

Ключевые слова: тандем-метод, образовательные организации, обучение, формирование, иностранный язык.

On the basis of research works and manuals presented in the general access, the article considers the formation of foreign language basics through the application of the tandem-method of foreign language teaching.

Keywords: tandem-method, educational organizations, training, formation, foreign language.

Введение

Актуальность исследования. В современном мире знание иностранных языков становится все более востребованным навыком. Как в целях личностного роста и развития, так и профессионального продвижения, знание иностранного языка открывает множество возможностей и преимуществ. Однако на пути к владению иностранным языком часто возникают трудности, которые могут замедлить прогресс и привести к отчаянию. Именно поэтому важно использовать разные методики и подходы к обучению, одним из которых, актуальным на сегодняшний день, является тандем-метод обучения иностранному языку как эффективный способ формирования языковых навыков.

Цель исследования – формирование основ иностранного языка с помощью применения тандем-метода обучения иностранному языку.

Новизна исследования заключается в том, что представленный тандем-метод обучения иностранному языку, обеспечивающий эффективное формирование основ иностранного языка, рассматривается с учетом специфики изучения иностранного языка, как языковых, так и в неязыковых образовательных организациях высшего образования.

Методы исследования, способствующие формированию основ иностранного языка с помощью применения тандем-метода обучения, представлены теоретическими, общенаучными и эмпирическими методами.

Изложение основного материала

Тандем-метод обучения иностранному языку является популярным и эффективным способом изучения одного или даже нескольких иностранных языков. Он основан на взаимопомощи и сотрудничестве двух более людей-носителей разных языков (тандем-партнеров) и, как правило, способствует взаимному обучению двум и более языкам. Подобное взаимодействие позволяет его участникам не только развиваться и совершенствоваться в процессе изучения иностранного языка, но и знакомиться с культурой и традициями страны изучаемого языка «изнутри» через личное восприятие носителя-партнера. Также представляется ценным возможность соотносить существующие реалии родной страны и родного языка с реалиями изучаемого языка и страны партнера-носителя.

Данный процесс помогает лучше познакомиться с родным языком в том числе, мотивируя обучающихся к изучению иностранного языка. «Проблема мотивации, то есть системы мотивов, побуждающих изучать иностранный язык, не нова» [1], а положительно влияние тандем-метода обучения иностранному языку может быть положено в основу формирования системы мотивов к его изучению.

Иоганн Вольфганг Гёте писал, что «Wer fremde Sprache nicht kennt, weiss nichts von seiner eigenen». В переводе данное выражение означает, что, кто с чужим языком не знаком, не знает о своем собственном. И, действительно, только в сравнении можно познать суть вещей, подтверждением является великий русский

ученый, заложивший основы государственного образования и науки в России, а также способствовавший развитию русского языка и литературы М.В. Ломоносов. Михаил Васильевич был полиглотом и владел несколькими языками, именно благодаря знанию иностранных языков на русский язык были переведены важные научные труды.

Идею тандемного обучения нельзя считать новой, хотя именно в последнее время с развитием информационных технологий она приняла широкое распространение. Одними из первых известных и документально подтвержденных тандем-партнеров в 16 веке были английский поэт и политический деятель Джон Мильтон, говоривший на древнегреческом, латыни и французском, и протестантский теолог Роджер Уильямс, говоривший на голландском.

Говоря о ключевых преимуществах тандем-метода, стоит сказать о том, что обучающиеся могут черпать знания друг у друга и, таким образом, взаимно улучшать свои языковые навыки. Например, если один из тандем-партнеров имеет более беглую речь, он может отрабатывать с вторым партнером навыки говорения, тогда как второй партнер может помочь к примеру с изучением грамматики или письма. Таким образом, каждый из партнеров активно укрепляет и усиливает свои слабые стороны владения иностранным языком в ситуации реального, или максимально приближенного к реальному, общения. Это выгодно отличает тандем-метод от других методов обучения иностранному языку в условиях больших групп образовательных учреждений под руководством педагога.

Кроме того, огромным преимуществом метода является то, что распределение ролей в тандеме может меняться в любой момент, гибко подстраиваясь под текущие нужды и цели его участников.

На сегодняшний день, применяя профессионально-ориентированные технологии, «разрабатываемые и применяемые преподавательским составом образовательных организаций высшего образования, помогающие в достижении поставленных учебных целей, базирующихся на концепции личностно-ориентированного образования» [2], используя различные средства связи и коммуникации, включая возможности интернет сети, каждый изучающий может самостоятельно найти себе партнера обратившись, к примеру, в образовательную организацию, осуществляющую образовательные услуги в данном направлении.

Следует отметить, что помимо языковых навыков, тандем-метод способствует расширению и обогащению культурного опыта обучающихся. Живое общение с носителем изучаемого языка, как правило, сопровождается культурным обменом, что позволяет не только изучить, но и глубоко понять особенности традиций и устоев, основ государственности и культуры, что, в итоге, приводит к более осмысленному владению языковыми навыками. Данный аспект делает тандем-метод более привлекательным и интересным, выгодно отличая его от изучения языка и культуры посредством традиционных уроков и учебников.

Необходимо отметить, что успех тандем-партнеров в изучении языка во много зависит от самоорганизации и мотивации участников. Как раз живое познавательное общение в большей степени способствует этой мотивации.

Одним из факторов успешности или неудачи в освоении иностранного языка с применением тандем-метода являются отношения между партнерами, их психологическая совместимость. Найти подходящего партнера, с которым будем комфортно сотрудничать и обмениваться знаниями, - залог успеха. Тогда как психологически несовместимый партнер может негативным образом повлиять на мотивацию и даже отвратить от изучения иностранного языка.

Что касается самоорганизации, необходимо задать цели обучения и разработать план эффективного сотрудничества, чтобы оба тандем-партнера могли приобрести максимальную выгоду от обучения.

Рассмотрим, как встроить тандем-метод в комплексное обучение иностранному языку, какие преимущества он предлагает.

В тандемном обучении выделяются два важных принципа: взаимность и автономия учащегося. Взаимность – это отношения, в которых два партнера помогают друг другу в развитии своих способностей к обучению и для достижения индивидуальной цели. Автономия учащегося – это способность контролировать собственное обучение. Каждый из партнеров в тандеме решает, чему он хочет научиться, как и когда, и какого рода помощи он хотел бы от своего партнера.

Преодоление языкового барьера, то есть повышение уверенности в коммуникации, – одна из основных целей тандем-метода. Поскольку обучающиеся сами определяют, чему и как учиться, исходя из целей обучения, содержание обучения в тандеме весьма разнообразно. Это способствует развитию коммуникативных умений и навыков, умения изъясняться грамотно и использовать адекватную ситуации общения лексику, освоить правильное произношение, что в конце концов приведет к интуитивному владению вторым языком. Работа над языковым аспектом иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы является потенциально значимой [3].

Поскольку партнеры в тандеме зачастую проживают в стране изучаемого языка и культуры, важным преимуществом этого является возможность получения информации «из первых рук». На основе полученной информации учащиеся строят свое представление о стране, ее истории и традициях, могут провести параллели и выявить различия с соей родной культурой. Тандем-метод способствует повышению межкультурной осведомленности и развитию межкультурной компетенции.

Подводя итог, преимуществами тандем-метода являются:

1. Повышение уровня владения вторым языком;
2. Стимулирование мотивации для изучения второго языка;
3. Развитие автономии обучающегося;
4. Повышение межкультурной компетенции.

Рассмотрим правила и принципы внедрения тандем-метода в процесс изучения иностранного языка.

1. Подбор подходящего тандем-партнера – один из самых трудоемких процессов, так как партнер должен соответствовать языковым потребностям и интересам и иметь схожие цели. К факторам, препятствующим успешному обмену, относятся возрастные, культурные, образовательные и даже психотипические различия.

Чаще всего эффективными партнерами являются студенты и преподаватели языковых школ и волонтеры-носители языка.

2. Разработка плана взаимодействия, который учитывает цели и потребности участников должен включать в себя подготовку к занятиям. Чтобы эффективно использовать время обучения в тандеме, следует продумать заранее набор тем, полезных интернет-ресурсов, изображений и так далее.

3. Выбор «безопасных» тем поможет избежать недопонимания и даже отказа от взаимодействия. На первоначальном этапе следует избегать тем политики и религии.

4. Распределение времени на изучение каждого языка в тандеме способствует усилению взаимной выгоды от взаимодействия. Даже если в тандеме есть различия в уровне владения языком, нет необходимости выполнять одинаковые учебные действия, что привело бы к скучности и стеснению. Основопологающей является своевременная и достаточная обратная связь, помогающая в совместном преодолении языковых трудностей.

Использование современных технологий значительно облегчает поиск тандем-партнера и дальнейшее взаимодействие. До недавнего времени люди, желающие изучить или практиковать иностранный язык с носителями, сталкивались с проблемой нахождения подходящего тандем-партнера. Однако появление современных приложений и он-лайн платформ свела эту проблему к минимуму, позволяя изучать иностранные языки, не покидая дома.

Рассмотрим некоторые цифровые платформы и приложения. Одним из самых популярных приложений для мобильных устройств является «Tandem». Данное приложение содержит обширную базу людей из разных стран, готовых изучать и помогать в изучении иностранного языка. Пользователи приложения могут подобрать группы или диалоги по интересам и темам, а также проводить аудио- и видеозвонки. «Tandem» имеет функции

отправки и получения текстовых и голосовых сообщений, а также встроенную функцию проверки грамматики. Ценой представляется возможность записывания голоса для сравнения его с произношением носителя.

Выгодным отличием мобильного приложения «HelloTalk» является наличие дополнительных функций, таких как переводчик, корректировка стилистики и грамматики, обширный словарь и ряд других значимых функций. Данные функции, однако, активизируются после оплаты периода пользования.

Одним из примеров он-лайн площадки для тандемного изучения иностранного языка является сайт «Conversational exchange», предлагающий бесплатную регистрацию и возможность поиска партнера по всему миру. Сайт предоставляет возможность аудио- и видеоконференций, обмена текстовыми сообщениями.

В заключение, тандемное обучение является эффективным методом включения языковой практики в процесс изучения иностранного языка. Он позволяет студентам как языковых, так и неязыковых вузов развить языковые и коммуникативные навыки, углубить знания культуры и преодолеть языковой барьер. Для успешного внедрения тандем-метода в образовательный процесс необходимо соблюдать правила и принципы обучения, а также демонстрировать готовность к активному обмену и обратной связи. Тандемное обучение может стать мощным инструментом в достижении успеха в овладении иностранным языком.

Выводы

Следует помнить, что изучение иностранного языка не простой процесс для обучающихся языковых и неязыковых образовательных организаций. Однако, если применять различные эффективные методы обучения, включая тандем-метод обучения иностранному языку и работать в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы [6], то тандем-метод обучения иностранному языку по праву можно отнести к эффективным способам формирования языковых навыков.

Библиографический список

1. Антонова Ю.Н., Шалимова О.Н. Интеграция Интернет-ресурсов в образовательный процесс при обучении иностранным языкам // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации: сборник материалов III Всероссийской научно-практической онлайн-конференции (30 марта 2023 г.) / под ред. О. Ю. Ивановой. Орел: ОГУ имени И. С. Тургенева, 2023. С. 511–515.
2. Образцов П.И., Иванова О. Ю. Профессионально – ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие/Под ред. П. И. Образцова. Орёл: ОГУ, 2005. 114 с.
3. Шалимова О.Н. Формирование общекультурных компетенций курсантов образовательных организаций МВД России на примере Орловского Юридического Института имени В. В. Лукьянова//Научный вестник Орловского Юридического Института имени В. В. Лукьянова. 2017. № 2 (71). С. 164–166.
4. Шашкова В.Н. Направления работы над языковым аспектом иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы//Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: Методика преподавания языка и литературы. 2021. № 04 (07). С. 54–59.

References

1. Antonova Yu.N., Shalimova O. N. Integration of Internet resources into the educational process when teaching foreign languages // Topical issues of linguistics and linguodidactics in the context of intercultural communication: collection of materials of the III All-Russian scientific and practical online conference (March 30, 2023) / ed. O. Yu. Ivanova. Orel: OSU named after I. S. Turgenyev, 2023. Pp. 511–515.
2. Obratsov P. I., Ivanova O. Ju. Professionally-oriented teaching of a foreign language at non-linguistic faculties of universities: Textbook / Ed. P. I. Obratsov. Oryol: OGU, 2005. 114 p.
3. Shalimova O. N. Formation of legal vocabulary in foreign language classes / O. N. Shalimova // Scientific notes of the Oryol State University. 2022. № 4 (97). Pp. 357–359.
4. Shashkova V.N. Directions of work on the linguistic aspect of foreign language professional communicative competence within the framework of the cognitive-discursive paradigm // Philological aspect: international scientific and practical journal. Ser.: Methods of teaching language and literature. 2021. No. 04 (07). Pp. 54–59.

УДК 81.28(470.319)

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-234-237

БОЙКОВА ЕЛИЗАВЕТА ВЛАДИСЛАВОВНА

аспирант, Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: ms.lizy95@mail.ru

ЗУБОВА ЖАННА АРНОЛЬДОВНА

кандидат филологических наук, доцент, заведующий
кафедрой русского языка, Орловский государственный
университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: kafrusogu@gmail.com

BOIKOVA ELIZAVETA VLADISLAVOVNA

Graduate Student, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: ms.lizy95@mail.ru

ZUBOVA ZHANNA ARNOLDVNA

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the
Russian Language Department, Orel State University, Orel,
Russia
E-mail: kafrusogu@gmail.com

**ДИАЛЕКТНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ И ЕГО ИЗУЧЕНИЕ В ВУЗЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ВЕЩЕСТВЕННЫХ И СОБИРАТЕЛЬНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ГОВОРАХ
ОРЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ)**

**DIALECTAL WORD FORMATION AND ITS STUDY AT THE UNIVERSITY
(BASED ON MATERIAL AND COLLECTIVE NOUNS IN THE DIALECTS OF THE ORYOL REGION)**

В статье рассматривается диалектное словообразование на материале вещественных и собирательных существительных в орловских говорах. Изучаются модели словообразования, определяются наиболее продуктивные аффиксы. Проводится анализ структурной ремотивации в словообразовательной структуре.

Ключевые слова: диалектный язык, диалектное словообразование, словообразовательное гнездо, суффикс, структурная ремотивация.

In the article the dialect word formation based on the material of real and collective nouns is considered. Word formation models are studied, the most productive affixes are determined. Analysis of structural remotivation in the word-forming structure is carried out.

Keywords: dialect language, dialect word formation, word formation nest, suffix, structural remotivation.

Введение

Внутреннее развитие словообразовательного фрагмента диалектной системы обусловлено, в частности, характером и взаимодействием морфем, входящих в состав той или иной лексемы. Сопоставление литературных и диалектных морфем весьма полезно в практике вузовского преподавания. Вот почему представленные в настоящей статье результаты исследования являются, на наш взгляд, актуальными.

Целью работы стало определение возможностей привлечения диалектного материала в обучении студентов морфемике и словообразованию русского языка путем выявления общего и различного в семантике и функционировании аффиксальных морфем, входящих в состав вещественных и собирательных существительных, зафиксированных в орловских говорах и их литературных аналогов.

Этот аспект на материале орловских говоров до сих пор не был предметом специального анализа, чем и определяется новизна исследования.

Полученные результаты установлены с помощью сопоставительного и описательного методов, метода компонентного (семного) анализа.

Изложение основного материала

Известно, что любой диалект характеризуется специфическими особенностями строения, функционирования, развития. Уникальность диалектной

системы, противопоставленной литературному языку, проявляется на разных ее уровнях, в том числе и в словообразовании.

В трудах Араевой Л.А., Блиновой О.И., Виноградова В.В., Винокура Г.О., Власовой К.А., Герда, Гецовой О.Г., А.С., Земской Е.А., Костючук Л.Я., Кубряковой Е.С., Лопатина В.В., Максимова В.И., Милославского И.Г., Моисеева А.И., Ненилиной Н.Г., Осадчего М.А., Откупщикова Ю.В., Пантелеевой Е.М., Поповой А.Р., Семеновой П.А., Сороколетова Ф.П., Степановой М.Д., Тихонова А.Н., Шабровой Е.Н. изложены основы литературной и диалектной дериватологии. О.Н. Трубачев считал, что только через внимание к корню, через учет суффиксальных морфем можно понять внутреннее развитие любой лексемы.

Именно поэтому, на наш взгляд, не только полезно, но и необходимо включать диалектный материал в практику вузовского преподавания этого раздела современного русского языка: сопоставление литературной и диалектной систем позволяет не только увидеть развитие семантики, проанализировать «популярность» (продуктивность) того или иного аффикса, обнаружить грамматические особенности того или иного слова, но и формировать у молодых людей интерес к региональному диалекту, почувствовать особенности мировосприятия и языковой картины мира диалектоносителя [6].

В Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева морфемика и словообразова-

ние изучаются студентами направлений подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профиль Русский язык и литература и 45.03.01 Филология, профиль Отечественная филология в течение 3-го семестра. Использование на практических занятиях диалектного материала, во-первых, активизирует знания по изученному на первом курсе разделе «Лексика», во-вторых, станет пропедевтической основой к изучению в следующем семестре раздела «Морфология» и курса «Русские народные говоры», в-третьих, заложит основы формирования навыков научно-исследовательской работы при применении сопоставительного метода и метода семно-го анализа.

Проиллюстрируем сказанное на примере диалектных вещественных и собирательных существительных, зафиксированных в орловских говорах. Редактор и автор Словаря орловских говоров, доктор филологических наук профессор Т.В. Бахвалова пишет, что Словарь «позволяет очертить номинативную сферу говоров и определить корпус эксплицирующих её лексем, выявить состав репрезентантов широко представленного в народной речи спектра эмотивности и экспрессивности, выявить уровень стабильности и динамичности лексической системы, установить состав разных лексико-грамматических разрядов, выявить семантические, словообразовательные и другие связи между единицами разных разрядов» [1, с. 184].

Среди вещественных существительных продуктивно суффиксальное образование. Регулярными в говорах Орловской области являются суффиксы -ушк-, -н-, -от-, -ник-, -ёжь-, -й-, а уникальными – -ствий-, -ыгьб-, -ствий-, -янк-, -теп-, -ствн-, -ач-, -еньк-, -ин-, -ен-, -ятник-, -ниц-, -яник-, -евц-, -атин-, -ятин-, -евк-, -унец-, -ошник-.

Рассмотрим некоторые из вышеназванных суффиксов, обращая внимание на сходство и различие в семантике и функционировании в литературном языке и орловских говорах.

Исследователи отмечают, что суффикс -ушк- в русских народных говорах, имеет свои особенности в словообразовательных связях, семантическом наполнении и продуктивности при сравнении с литературным языком [2, 8, 9, 12 и др.]. Аффикс -ушк- свободно присоединяется и в говорах, и в литературном языке к основам существительных всех трех грамматических родов, а также слов *pluralia tantum* на согласный. Продуктивность суффикса наблюдается при словопроизводстве вещественных существительных: *кислушка* – «простокваша», *мясушко* – «мясо», *деружка* – «вид грубой ткани из низкосортной пряжи и изделия из неё», *курушка* – «сухие ветки, сучья, пни», *зерёнушко* – «зерно хлебных злаков», *свинушка* – «гриб свинух» и др. В этом ряду следует обратить внимание на то, что в некоторых лексемах формант реализует собственно словообразовательную функцию (*кислушка*, *деружка*, *курушка*, *свинушка*), в других, как мы полагаем, теряет диминутивность. Семы с уменьшительно-ласкательным значением становятся дальней периферией, формант начинает активизировать значение «уважительность», основанное на экстралингвистических факторах (условия жизни сельских жителей, особая ценность номинируемого предмета и под.). Ядро существительных с -ушк- составляют слова с оценочными значениями. Главным образом -ушк- спе-

циализируется на выражении положительной оценки: *Тамлёнкъ с мясушкѣм была*. *Надъ курѣм зирёнушкѣ принести*.

При анализе собирательных имен существительных интересно функционирование в диалектной системе суффикса -ствий-. По словам Г.Г. Мельниченко, «появление его в говорах происходит вследствие влияния церковно-книжных текстов, когда сельские жители стремились «щегольнуть образованностью» [7]: «нет никакого сомнения в том, что основа диалектов русская <...>, здесь легче определить пути усвоения церковнославянизмов, так как диалекты – область русской речи, наиболее далеко отстоящая от церковнославянского языка. На фоне системы мало нормированной формы языка со специфически русскими приметами достаточно отчетливо выявляются количество и конкретные черты использования церковнославянских элементов в русском языке» [10, с. 5]. В орловских говорах встречается данный суффикс со значением собирательности: *сосёдствие* – «те, кто живет рядом, поблизости; соседи» (*Сасецтвия у мина плахая*. *Курищъ пирилитит – ругаютца*).

В значительном количестве представлены слова с суффиксами -й-: *травьё* – «трава» (*Многъ трвьѣя*), *гольё* – «ветки без листьев, голые сучья» (*Кругом гльѣю*) и др.; -к- с семантикой действия или процесса: *зажарка* – «поджаренные на масле, сале лук, морковь и др. для заправки супа, шей и т.п.» (*Суп з жаркѣй укуснея*), *закваска* – «варенец» (*Закваску гатовили на празникѣм*); -ятник- в названиях растений: *молодѣятник* – «молодые деревья» (*Мьладятникъ в наших лисах многъ, хароший мьладятникъ*), *воробѣятник* – «дикое растение, напоминающее собою просо» (*У вайну-та вьрабѣятникъ сушили и ели*).

На двух последних примерах можно продемонстрировать студентам различия в литературном языке и говорах: нормативное значение форманта -ятник- встречается у существительных, номинирующих помещения для животных, названных словами, от которых соответствующие имена существительные образованы (*голуб'ятник*, *гус'ятник*, *осл'ятник*, *перепел'ятник*, *тетерев'ятник*, *щегл'ятник*). Как мы видим, в диалекте у деривата *воробѣятник* активизируется не ядерная корневая сема, а периферийная («маленький, небольшого размера»), что приводит к отнесению лексемы в другую лексико-семантическую группу. Лексема *молодѣятник*, образованная по аналогии-ассоциации (лес как «помещение» для молодых деревьев) в качестве производящей основы «использует» имя прилагательное, а не существительное. Эти примеры наглядно могут продемонстрировать студентам развитие семантического потенциала морфем в русском национальном языке.

Образование слов префиксальным и префиксально-суффиксальным способом в говорах представлено малым количеством лексем. Например, *асѣтин* (от основы *сатин*- с помощью с префикса *а-*), *аржѣние* (от основы *рож*- с помощью префикса *а-* и суффикса *-аниј-*). В основном такие словообразовательные единицы образованы от общеупотребительных языковых единиц.

Анализ лексического материала говоров Орловщины позволяет глубже рассмотреть словообразовательную структуру слов, выявить сочетаемость конкретной лексемы с данным аффиксом. Отражение многоступенчатых связей лексических единиц в Словаре орловских

говоров (СОГ) [11] способствует активному использованию историко-словообразовательного метода анализа.

Например, лексема *обед*, которая в современном русском языке означает «прием пищи обычно в середине дня», в орловских говорах имеет производные *обедешник* и *обедошник* в значении «молоко, надоенное в середине дня». В словаре В.И. Даля [9] не находим лексическую единицу с таким значением, для наименования продуктов питания используется лексема «обед». Происходит расширение значения, словообразовательный процесс реализуется в основном на диалектном материале:

обед – обедать – обедальщик (В.И.Даль)

обедный – обедешный (СОГ)

обедешный – обедешник (СОГ)

обедошник (СОГ)

Известно, что словообразовательная система в говорах, которая во многом совпадает со словообразованием в литературном языке, имеет свои характерные черты.

Так, словообразовательное гнездо в говорах обладает определенной спецификой. Значительная часть диалектных наречий в говорах Орловской области образуется от русских общеупотребительных слов. Методикой словообразовательного анализа является «всесторонний анализ слов в широком лингвистическом контексте» [13, с. 42], где все члены словообразовательного гнезда структурно и семантически зависимы друг от друга. Приведем примеры.

топить – «жечь керосин»

топленый – «топлёный»

топлёнка, топлёнка, топлёночка – «топлёное молоко, кипячёное молоко, топленая молочная каша»

топлёнушка – «ряженка» →

топлёшка – «топлёное молоко», «ряженка», «варенец», «заквашенное кипячёное молоко», «простокваша».

Словообразовательную парадигму первой ступени словопроизводства на базе глагола *топить*, как можно отметить, с более узким значением составляет суффиксальный дериват *топленый*. В словообразовательную парадигму второй ступени входят вещественные существительные с суффиксами *-к-*, *-очк-*, *-ушк-*.

Другой пример.

Овца

овчина – «овечья шерсть»,

овчара – «загон для овец»,

овчонка – «овца»,

овчуг – «верхняя одежда из овечьей шкуры, хлев для овец»,

овчинка – «нить из овечьей шерсти»,

овчинник – «верхняя одежда из овечьей шкуры»,

овчинница – «помещение, в котором выделывали шкуры»,

овчарух – «хлев для овец»,

овчарный – «хлев для овец».

Первая ступень словопроизводства – слова, образованные от производящей основы *овц* суффиксальным способом с помощью *-ин-*, *-ар-*, *-онк-*, *-уг-*. Вторая ступень – языковые единицы с аффиксами *-к-*, *-ник-*, *-ниц-*; *-ух-*, *-н-*. Во фрагмент словообразовательного гнезда входят лексемы и с конкретным, и с вещественным значением.

В качестве мотиваторов производных слов выступа-

ют не только общеупотребительные языковые единицы, такие как *овёс* – *овсянки* («зерна овса», «отходы при обмолоте овса»); *рожь* – *ржица* («рожь»), *соль* – *сблюшка* («пищевая соль») и др.; но и собственно региональные языковые единицы: *трёпа* – «похлёбка из гречневой крупы» и *трёпка* – «кушанье из гречневой муки на квасе», *отмётки* – «сметана» и *отмёточки* – «сметана», *плёсня* – «плесень» и *плесно́та* – «плесень». Словообразование в орловских говорах «более подвижно, более свободно, чем словообразование в литературной форме языка <...> Та или иная словообразовательная модель в диалектах может служить для образования другого, иногда более широкого круга слов» [5, с. 32].

Так, например, лексема *вшотá* в значении «вошь» образовано от *вошь* с помощью суффикса *-от-*. В литературном языке представлена немногочисленная группа слов, образованных по данной модели: *сукота*, *сметухота*, *срамота*. В говорах же данная модель более продуктивна: *мухотá* – «мухи» (Девки приедуть, *двери* хлопнуть, визде *пряники*, канхветы, и пайдёт мухата); *мышотá* – «мышши» (А што ныня *гот* былъ мышаты – ну прямь закрьм праели).

В Словаре орловских говоров зафиксированы лексемы, в которых можно обнаружить структурную ремотивацию. О.И. Блинова указывает, что «это процесс обретения словом структурной мотивированности на основе установления им отношений структурной мотивации. Структурная соотносительность лексических единиц обычно осуществляется на базе конца слов и того категориального значения, которое имеет мотивационная модель с определенным концом слова» [3, с. 207]. Структурная ремотивация представлена в следующих словах говоров Орловской области: *постнятина* – «пища, приготовленная без достаточного количества соли и вкусовых приправ» – образовано от *постный* под влиянием других существительных с вещественным значением часто негативной оценки, с суффиксом *-ятин* в русском языке, ср.: *кислятина*, *пошлятина*, *тухлятина*, *дохлятина* и др.; *мягкун* – «свежий хлеб» – образовано по продуктивной модели с суффиксом *-ун-*, ср.: *толстун* и др. О. И. Блинова отмечает: «Процесс структурной ремотивации охватывает слова разных лексико-грамматических разрядов. Так, в разных говорах русского языка воздействию этого процесса подвержены субстантивированные прилагательные, которые, в отличие от собственно существительных, не обладают достаточной выраженностью категориального значения» [3, с. 207–208].

При введении в научный аппарат студентов терминов ремотивация полезно будет задать вопрос: можно ли включить в ряд примеров проанализированную ранее лексему *молодытник*? Думается, поиск ответа позволит закрепить навыки семного и сопоставительного анализа, привлечет внимание к диалектному и литературному словообразованию.

Выводы

Использование диалектных данных в качестве материала для изучения словообразовательной системы русского языка необходимо. Это позволит решать не только учебные задачи – освоение морфемики и словообразования как раздела русского языка, анализ семантической структуры слова, но и формировать и развивать

навыки научно-исследовательской работы – расширение терминологического аппарата, освоение методов исследования языкового материала. Кроме того, важнейшим, по нашему мнению, следствием привлечения

диалектного материала является воспитание у студента интереса, уважения к народному языку, а через это – к своей малой и большой Родине.

Библиографический список

1. Бахвалова Т.В. Орловские говоры и лингвистическое краеведение: учебное пособие / Т.В. Бахвалова. Орёл: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2023. 245 с.
2. Блинова О. И. Введение в современную региональную лексикологию. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1973. 258 с.
3. Блинова О.И. Мотивология и ее аспекты. – 2-е изд., стереотип. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. 390 с.
4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х т. М.: Рус.яз. Медиа; Дрофа, 2008.
5. Демидова К.И. Проблемы изучения местных народных говоров (материалы для спецкурсов и факультативов). Свердловск, 1976. 107 с.
6. Зубова, Ж. А. Русская филология в рамках программы магистратуры в Орловском государственном университете имени И. С. Тургенева // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. №1. С.101-103.
7. Краткий Ярославский областной словарь / под ред. Г. Г. Мельниченко. – Ярославль, 1961.
8. Новикова, Л. А. Деминутивы с суффиксами -ушк- в говоре дер. Космакова Тюменской области // Лингвистические исследования. Лингвистические исследования : научные труды / М-во высш. и сред. спец. образования РСФСР, Тюм. гос. ун-т. Тюмень, 1975. С. 63–72.
9. Пантелеева, В.М. О семантическом соотношении слов размерно-оценочного значения в пределах словообразовательных рядов // Вопросы словообразования в индоевропейских языках. Томск. Вып.3. 1979. 133 с.
10. Порохова, О. Г. Полногласие и неполногласие в русском литературном языке и народных говорах / О. Г. Прохорова. Л.: Наука, 1988. С. 5.
11. Словарь орловских говоров / Под ред. Бахваловой Т.В. – Вып.1-17. Ярославль, Орёл, 1989–2016.
12. Хаджаева, Л.В. О некоторых особенностях диалектного образования уменьшительно-оценочных существительных (на материале образований архангельских говоров) // Актуальные проблемы русского словообразования. Ташкент, 1978.
13. Шанский, Н. М. Очерки по русскому словообразованию. М., 1968. 310 с.

References

1. Bakhvalova T. V. Oryol dialects and linguistic local history: textbook/T.V. Bakhvalova. Orel: OSU named after I.S. Turgenev, 2023. 245 p.
2. Blinova O. I. Introduction to modern regional lexicology. Tomsk: Tomsk University, 1973. 258 p.
3. Blinova O. I. Motivology and its aspects. - 2nd ed., Stereotype. Tomsk: Tomsk University, 2007. 390 p.
4. Dal V. I. Explanatory dictionary of the living Great Russian language. In 4 volumes M.: Russkiy yazyk. Media; Dropha, 2008.
5. Demidova K. I. Problems of studying local folk dialects (materials for special courses and electives). Sverdlovsk, 1976. 107 p.
6. Zubova Zh. A. Russian philology as part of the master degree program in the Oryol State University named after I. S. Turgenev // Scientific notes of the Oryol State University. 2019. № 1 (82). Pp. 101–103.
7. Brief Yaroslavl Regional Dictionary/edited by G. G. Melnichenko. - Yaroslavl, 1961.
8. Novikova, L. A. Deminutives with suffixes -ushk- in the dialect of village Kosmakova of the Tyumen region//Linguistic research. Linguistic Research: Scientific Works, Tumen State University. Tyumen, 1975. Pp. 63–72.
9. Panteleeva V. M. On the semantic relationship of words of dimensional-estimated value within word-forming series//Issues of word formation in Indo-European languages. Tomsk. Issue 3. 1979. 133 p.
10. Prokhorova O. G. Full and incomplete in the Russian literary language and folk dialects/O. G. Prokhorova. L.: Nauka, 1988. Pp. 5.
11. Dictionary of Oryol dialects/Ed. T.V. Bakhvalova - Issue 1–17. Yaroslavl, Orel, 1989–2016.
12. Khadzhaeva L.V. On some features of the dialect formation of diminutive nouns (based on the material of the formations of Arkhangelsk dialects)//Actual problems of Russian word formation. Tashkent, 1978.
13. Shansky N. M. Essays on Russian word formation. M., 1968. 310 p.

УДК 378.091.12

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-238-248

БУГАКОВА НИНА ЮРЬЕВНА

доктор педагогических наук, профессор, Калининградский государственный технический университет, г. Калининград, Россия

E-mail: bugakova@klgtu.ru

ГРУНТОВ АЛЕКСАНДР ВЛАДИМИРОВИЧ

старший преподаватель, Калининградский государственный технический университет, г. Калининград, Россия

E-mail: a.gruntov@bgarf.ru

BUGAKOVA NINA YURIEVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kaliningrad State Technical University, Kaliningrad, Russia

E-mail: bugakova@klgtu.ru

GRUNTOV ALEKSANDR VLADIMIROVICH

Senior Lecturer Department of Navigation and Production Safety, Kaliningrad State Technical University, Kaliningrad, Russia

E-mail: a.gruntov@bgarf.ru

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА КОМАНДНОГО ПЛАВСОСТАВА

METHODOLOGY FOR ASSESSING THE MODEL OF FORMATION OF THE LEGAL COMPETENCE OF A SPECIALIST OF THE COMMANDING CREW

В статье авторы рассматривают модель формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава при подготовке морских специалистов в вузе. Целью работы является экспериментальная проверка модели формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава при подготовке судомехаников.

Материалы и методы. В соответствии с программой подготовки специалистов в образовательный процесс курсантов специальности «Эксплуатация судовых энергетических установок» предложена модель, способствующая формированию правовой компетенции специалиста командного плавсостава, включающая целевой, содержательный, технологический и результативный блоки. Методология экспертной оценки модели формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава при подготовке судомехаников включает элементы новаторской методики непрерывной правовой подготовки курсантов в период обучения в морском вузе, разработанная автором на трех этапах формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава (базовом, практико-ориентированном, профессиональном) как результат.

Результаты исследования. Для экспериментального выявления и обоснования результативности применения модели формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава была предложена методика оценки уровней сформированности правовой компетенции специалиста командного плавсостава. Результативными средствами определения эффективности модели формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава в образовательном процессе морского вуза являются учебно-методические материалы – модули, которые содержат лекции, практические работы, тестовые задания, средства обучения и диагностики, позволяющие выявить уровень формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава: «низкий», «средний», «высокий». Основой методики является реализация разработанной модели формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава, которая может существенно изменить в ближайшие годы методику правовой подготовки курсантов в морском вузе.

Обсуждение и заключение. Разработанная модель формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава является эффективным средством правовой подготовки морских специалистов. Правовая компетенция специалиста командного плавсостава необходима для организационно-управленческой деятельности морского специалиста как части его профессиональной деятельности, включающей современные методы и подходы к обеспечению безопасности мореплавания, поэтому внедрение модели формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава в образовательный процесс морского вуза чрезвычайно важна в современных условиях.

Ключевые слова: модель, правовая компетенция морского специалиста

In the article, the authors consider a model for the formation of the legal competence of a specialist in the training of marine specialists at a university. The purpose of the work is to experimentally test the model of the formation of the legal competence of a specialist in the training of ship engineers.

Materials and methods. In accordance with the program for training specialists in the educational process of cadets of the specialty «Operation of Ship Power Plants», a model has been proposed that contributes to the formation of the legal competence of a specialist in the command crew, including target, content, technological and effective blocks. The methodology of expert assessment of the model for the formation of the legal competence of a specialist in the training of ship engineers includes elements of an innovative methodology for continuous legal training of cadets during the period of study at a maritime university, developed by the author at three stages of the formation of the legal competence of a specialist in command as a result (basic, practice-oriented, professional).

Results. For the experimental identification and justification of the effectiveness of the application of the model for the formation of the legal competence of a specialist in command personnel, a methodology for assessing the levels of formation of the legal competence of a specialist in command personnel was proposed. Effective means of determining

the effectiveness of the model for the formation of the legal competence of a naval officer in the educational process of a maritime university are educational and methodological materials - modules that contain lectures, practical work, test tasks, training and diagnostic tools that allow you to identify the level of formation of the legal competence of a specialist in command personnel: «low», «medium», «high». The basis of the methodology is the implementation of the developed model for the formation of the legal competence of a specialist in command personnel, which can significantly change the methodology of legal training of cadets at a maritime university in the coming years.

Discussion and conclusion. The developed model of the formation of the legal competence of a specialist of the commanding crew is an effective means of legal training of marine specialists. The legal competence of a naval officer is necessary for the organizational and managerial activities of a marine specialist as part of his professional activity, including modern methods and approaches to ensuring the safety of navigation, therefore, the introduction of a model for the formation of the legal competence of a naval officer in the educational process of a maritime university is extremely important in modern conditions.

Keywords: model, legal competence of a maritime specialist.

Введение

В статье представлены результаты исследований авторов по формированию правовой компетенции специалиста командного плавсостава [5, 6, 9]. Актуальность исследования вызвана необходимостью требований судовладельцев компаний повысить качество правовой подготовки курсантов морских специальностей в период обучения в вузе, так как современные выпускники морских специальностей недостаточно владеют правовой компетенцией необходимой для решения вопросов обеспечения безопасности мореплавания на основе действующих нормативно-правовых актов, правил, руководств, инструкций, международных конвенций. В рамках исследования, в 2018 году в период защиты выпускных квалификационных работ по специальностям: «Эксплуатация судовых энергетических установок», «Судовождение» был проведен опрос курсантов по тематике нормативно-правового регулирования, сопряженного с их предстоящей профессиональной деятельностью. В результате опроса был выявлен низкий уровень правовой компетенции в сфере знания и применения законодательства, регламентирующего вопросы подготовки и организации выхода судна в рейс, организации работы экипажа в соответствии с трудовыми договорами, обеспечения транспортной безопасности. Так, из 56 выпускников специальности «Эксплуатация СЭУ» только 5 человек (9 %) обладали правовой компетенцией специалиста командного плавсостава на достаточном уровне для эффективной организационно-управленческой деятельности. Из 56 выпускников специальности «Судовождение» только 4 человека (7 %) обладали достаточными правовыми знаниями. В связи с этим формирование правовой компетенции специалиста командного плавсостава в образовательном процессе морского вуза приобретает характер актуальности. Целью данной работы является апробация модели формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава. Поставленная цель достигается путем применения компетентностного и деятельностного подходов в системе профессионального образования при подготовке морских специалистов.

Новизна исследования. Апробирована методика оценки результативности модели формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава на каждом этапе [базовом, практико-ориентированном, профессиональном] с учетом индикаторов оценки уровней сформированности [низкий, средний, высокий] компонентов правовой компетенции специалиста

командного плавсостава каждого обучающегося [универсальный, практико-правовой, профессионально-правовой]. Формирование правовой компетенции специалиста командного плавсостава будет результативной, если для реализации предложенной модели формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава будут разработаны и внедрены в образовательный процесс учебно-методические материалы по каждой изучаемой правовой дисциплине, позволяющие выявить уровень формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава.

Методы исследования. Модель формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава как педагогическая система строилась на идеи целостного процесса (Ю.К. Бабанский, О.С. Гребенюк, В.В. Краевский, и др.), имеющая цель, задачи, содержание, условия, формы, методы, принципы, средства и критерии оценки. [2, 8, 17] Формирование правовой компетенции специалиста командного плавсостава в системе образования строилась на идеях компетентностного подхода (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.К., И.Д. Рудинский, В.А. Сластенин, А.С. Хуторской, Dinning T., Eratsiotis A., Adland T., Brandshausug S.V. и др.) [13, 14, 25, 28, 30, 33, 34]. Сообразуясь с идеями Е.С. Пановой, Е.В. Шамариной [24, с. 237] о влиянии образовательной среды, аналитического чтения Н.В. Карева, Ю.В. Дулеповой [16, с. 244] на формирование профессиональной компетенции. Исходя из того, что владение правовой компетенцией необходимо для специалиста командного плавсостава в период профессиональной деятельности для разработки модели нами использовалась теория деятельностного подхода, определивший приоритет использования активных форм, технологий обучения, теоретические аспекты моделирования образовательного процесса и подготовки специалистов (Н.Ю. Бугакова, В.А. Даниленкова, А.Д. Честихина, др.). [5, 11, 32] Исследования готовности курсантов морских вузов к профессиональной деятельности (Г.А. Бокарева, Н.Ю. Бугакова, С.А. Данченко, Ю. Добровольский, В.К. Пельменев, И.В. Титова, Н.Ф. Чикунова, и др.) [3, 4, 10, 12, 31] положены в основу концептуальной идеи построения модели с учетом педагогических условий формирования профессионально важных качеств моряков (А. В. Грунтов, В.А. Даниленкова, Т.П. Оборчан, Н.В. Самсонова, О.В. Солодянкина и др.) [9, 11, 22, 26, 27].

Изложение основного материала

Для решения основных задач исследования использовались теоретический анализ литературы, нормативной документации по проблеме исследования; эмпирические методы (педагогический эксперимент, анкетирование, тестирование, наблюдение, экспертная оценка). Для рейтинговой оценки профессиональных компетенций использовали особенности их разработки и внедрения Л.Д. Алексеевой, О.Н. Кандеровой [1]. Сбор данных был осуществлен с выделением уровней формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава на трех этапах образовательного процесса в вузе, сопоставления полученных результатов в экспериментальной и контрольной группах. С целью проверки эффективности разработанной модели формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава, была проведена статистическая обработка данных с применением методов математической статистики на всех этапах образовательного процесса.

Педагогическая система формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава в период обучения в вузе представляется моделью, включающей: цель; задачи (научить применять правовые знания на практике, повысить уровень правовых знаний, выработать устойчивые правовые знания для организационно-управленческой деятельности); педагогические условия – совокупность педагогических требований (организационных, психолого-педагогических и дидактических) к организации и осуществлению образовательного процесса, направленных на достижение поставленной цели; структурные компоненты (содержательно-процессуальный, мотивационно-целевой, организационно-деятельностный, контрольно-оценочный); принципы формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава (правопреемственность, системность, единого подхода, междисциплинарность); методы, формы, средства формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава; критерии, индикаторы оценки уровней сформированности правовой компетенции специалиста командного плавсостава; результат: эффективность модели формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава. Для функционирования модели формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава должен быть реализован комплекс педагогических условий, обеспечивающих ее результативность. Выделены следующие педагогические условия: *организационные*: обучение должно осуществляться в соответствии с графиком учебного процесса по блочно-модульному принципу с использованием мультимедийной техники и программного обеспечения; *психолого-педагогические*: образовательный процесс изучения правовых дисциплин должен проходить в три этапа, каждый из которых характеризуется определенным компонентом правовой компетенции специалиста командного плавсостава с учетом личностных характеристик: самостоятельности; продуктивности; коммуникативности; *дидактические*: методическое обеспечение каждого этапа должно включать учебно-методические модули «Правоведение», «Морское рыболовное право. Организация судоходства и ведения промысла», специального курса «Правовое обеспечение организационно-управленческой деятель-

ности специалиста командного плавсостава», разработана на основе принципов правопреемственности, системности, междисциплинарности. Для диагностики сформированности правовой компетенции специалиста командного плавсостава применяется методология оценки с использованием поуровневого усвоения знаний. Реализация предложенной модели формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава на каждом этапе образовательного процесса в вузе позволяет проследить динамику развития правовых знаний, умений, владений каждого обучающегося. На рисунке 1 представлена модель формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава.

Для экспериментального выявления и обоснования результативности применения модели формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава была предложена следующая гипотеза: модель будет признана результативной, если в ходе эксперимента подтвердится статистически значимое превышение уровней сформированности правовой компетенции специалиста командного плавсостава у курсантов экспериментальной группы по сравнению с курсантами контрольной группы.

Для реализации поставленной цели и проверки гипотезы обоснования оценочно-диагностического инструментария изучения уровней формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава у курсантов морского вуза контрольной и экспериментальной групп, эксперимент был организован следующим образом:

– было принято решение разработать план исследования, определить участников эксперимента – курсантов 1, 3, 5 курсов специальности «Эксплуатация СЭУ». Для сравнения результативности исследования контрольными группами являлись курсанты специальности «Судовождение». Занятия в контрольных группах проводились в соответствии с разработанными образовательными программами подготовки специалистов без учета формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава. Занятия в экспериментальной группе проводились с применением разработанной модели формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава. Для проверки эффективности предложенной модели формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава, был проведен констатирующий эксперимент в контрольной и экспериментальной группах структурного подразделения ФГБОУ ВО «Калининградский государственный технический университет» – Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота. Констатирующий этап эксперимента проводился с курсантами, поступившими на 1 курс обучения в 2018 году – 2 группы. Количество курсантов, принимавших участие в констатирующем этапе эксперимента, составило 112 человек. Все 112 курсантов – участников эксперимента были подвергнуты тестированию для выявления их уровня владения правовой компетенцией специалиста командного плавсостава.

Первый этап – базовый. Перед изучением дисциплины «Правоведение» проводился входной контроль, устанавливающий истинное состояние правовых знаний у курсантов. В анкетировании приняли участие 56 курсантов 1 первого курса специальности «Эксплуатация

СЭУ» – экспериментальная группа и 56 человек курсанты I курса специальностей: «Судовождение», которые являлись контрольными группами. Тестирование проводилось до и после изучения дисциплины «Правоведение».

В таблице 1 приведен уровень правовой компетенции специалиста командного плавсостава по специальностям «Эксплуатация СЭУ», «Судовождение» в 2018 году (входной контроль)

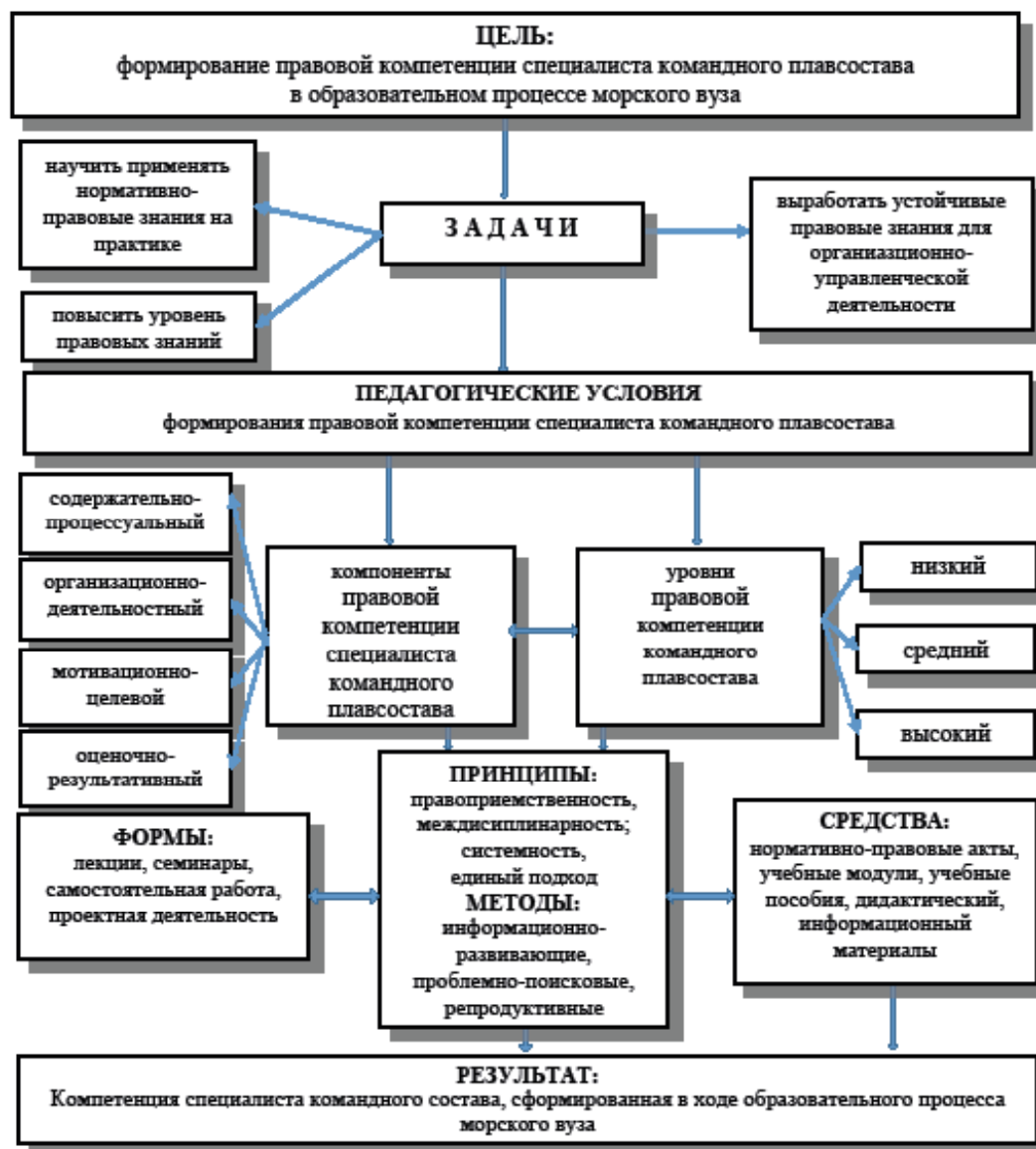


Рис. 1. Модель формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава.

Таблица 1.

Уровень правовой компетенции специалиста командного плавсостава по специальностям: «Эксплуатация СЭУ», «Судовождение»

Уровень правовой компетенции первого курса специальности «Эксплуатация СЭУ» – 56 чел. (экспериментальная группа) – входной контроль	Высокий – 0 %	Средний – 5чел. – 9 %	Низкий – 51чел. – 91 %
Уровень правовой компетенции первого курса специальности «Эксплуатация СЭУ» – 56 чел. (экспериментальная группа) – выходной контроль	Высокий – 0 %	Средний – 15чел. – 27 %	Низкий – 41чел. – 73 %
Уровень правовой компетенции курсантов первого курса специальности «Судовождение» – 56 чел. (контрольная группа) – входной контроль	Высокий – 0 %	Средний – 4чел. – 7%	92 % – 52 чел.
Уровень правовой компетенции курсантов первого курса специальности «Судовождение» – 56 чел. (контрольная группа) – выходной контроль	Высокий – 4 чел. – 7 %	Средний – 4 чел. – 7%	86 % – 48 чел.

По результатам входного и выходного опроса по дисциплине «Правоведение» сформулированы следующие выводы: а) курсанты заинтересованы в правовых знаниях, однако признают, что система правовой подготовки в вузе, не соответствует требованиям и не направлена на формирование правовой компетенции специалиста командного плавсостава; б) формирование правовой компетенции специалиста командного плавсостава на первом курсе при изучении дисциплины «Правоведение» – УПК1 заключается в развитии способностей применять нормативно-правовые акты по трудовому и морскому праву, реализовывать правовые знания при решении практических задач; в) планируемый уровень сформированности правовой компетенции специалиста командного плавсостава на первом этапе оценивался по балльной системе. На одного курсанта низкий уровень оценивался в 10 баллов, средний – 21 балл, высокий – 33 балла. Все 112 курсантов прошли входное и выходное тестирование. Тестирование состояло в последовательном выполнении 10 заданий. Уровень сформированности правовой компетенции специалиста командного плавсостава на первом этапе выявляется после выполнения всех заданий. Исследование формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава в экспериментальной группе показывает, что развитие способностей курсантов находится приблизительно на одном уровне. Различия между курсантами специальности «Эксплуатация СЭУ», «Судовождение», «состоят, в основном, в правовых знаниях, понимании меры ответственности принятия решений; умения использовать правовые знания при решении нетиповых задач; владения приемами и способами решения типовых правовых задач. При этом у каждого курсанта формируется готовность курсанта использовать правовые знания в последующей деятельности с учетом личностных характеристик (компетенции – УЛК): самостоятельность, активность, результативность. В соответствии с этими индикаторами участники экспериментальной группы поделены на три категории, те которые имеют низкий уровень сформированности универсальной компоненты правовой компетенции специалиста командного плавсостава УПК 1. Из 56 участников экспериментальной группы 41 человек набрали 410 баллов, из запланированных 1176 баллов, то есть низкий уровень правовых знаний включает следующие характеристики: имеет минимум знаний; не умеет использовать их на практике; не владеет приемами и способами решения правовых задач, не может самостоятельно принять решение; может работать в группе, но не активен; медленно принимает решения, не знает, как работать на результат (УЛК1н).

Вторая категория – это курсанты, которые имеют средний уровень УПК1с. Из 56 курсантов экспериментальной группы только 15 человек набрали 315 баллов, из запланированных 560 баллов, то есть средний уровень имеет следующие характеристики: имеет достаточный объем знаний; умеет использовать их на практике; не владеет приемами и способами решения правовых задач (УПК1с) может самостоятельно принять решение; может работать в группе, обсуждать принятые решения; достаточно быстро принимает решения, но не умеет сделать вывод по полученному результату (УЛК1с).

Третья категория – это курсанты которые должны иметь высокий уровень (УПК1 в), который должен иметь достаточный объем знаний; использовать их на практике; владеть приемами и способами решения правовых задач; принимать решение самостоятельно; активно работать в команде, отстаивает свою точку зрения; быстро принимать решения, работать на результат (УЛК1в). Планируемый результат должен составлять 1848 баллов. Ни один курсант не набрал нужное количество баллов в экспериментальной и контрольных группах. В контрольной группе 56 человек после изучения курса «Правоведение» курсантов специальности «Судовождение» низкий уровень имеют 48 человек, что соответствует 480 баллов, средний – 4 человека, 84 балла, высокий – 4 человека, 132 балла.

Сводные результаты анализа уровня сформированности универсальной компоненты правовой компетенции специалиста командного плавсостава в экспериментальной и контрольной группах, выявленного на констатирующем этапе педагогического эксперимента, приведены в таблице 2 .

Таблица 2.

Уровень сформированности правовой компетенции специалиста командного плавсостава УПК1

Уровень сформированности правовой компетенции специалиста командного плавсостава УПК1	Экспериментальная группа «Эксплуатация СЭУ»	Контрольная Группа «Судовождение»
Низкий (10 баллов.)	73% (41 чел.)	86%(48чел.)
Средний (21 балл.)	27% (15чел.)	7%(4чел.)
Высокий (33 балла .)	0 %	7%(4чел.)
Планируемые баллы:	3584	3584
Накопленные баллы:	725	696

Результаты проведенного тестирования дают основания утверждать, что изучение дисциплины «Правоведение» не позволили сформировать универсальную компоненту правовой компетенции специалиста командного плавсостава на должном уровне. Однако, в экспериментальной группе самое высокое количество баллов, по сравнению с контрольными группами и составляет 21 % от запланированного, тогда как в контрольной группе 19% соответственно. Вывод: уровень сформированности правовой компетенции у курсантов экспериментальной контрольной групп на первом этапе после изучения дисциплины «Правоведение» незначительно улучшился, хотя и не достиг запланированного.

Второй этап-практико-ориентированный рассматривается нами как формирующий: – проведение занятий в экспериментальной группе с применением разработанной методики, а в контрольной группе по традиционным методикам обучения правовым дисциплинам. На формирующем этапе эксперимента проводится проверка эффективности предложенной модели формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава. В соответствии с «методологией оценки компетенций участников цифровой трансформации», предложенной Российской академией народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (по планированию, контролю выполнения и приемке результатов НИР государственного задания Академии

(протокол № 14.3/02 от 26.02.2021 г.) [20] планируемые и достигнутые уровни сформированности компонентов правовой компетенции специалиста командного плавсостава являлись входным контролем для проверки на последующих этапах. Перед изучением дисциплины третьего курса «Морское право и морское рыболовное право. Организация судоходства и ведения промысла» анализировались правовые знания курсантов, которые характеризовались уровнем сформированности правовой компетенцией специалиста командного плавсостава первого этапа. То есть в качестве входного тестирования использовались результаты констатирующего эксперимента. Формирование практико-ориентированной правовой компетенции специалиста командного плавсостава ППК2 на третьем курсе при изучении дисциплины «Морское право и морское рыболовное право. Организация судоходства и ведения промысла» заключается в осознании практико-правовой значимости правовых знаний в морской отрасли, результатом которой является готовность курсантов применять практико-правовые знания при решении практических задач. Планируемый уровень сформированности «практико-ориентированной» правовой компетенции специалиста командного плавсостава на втором этапе оценивался по балльной системе. На одного курсанта низкий уровень оценивался в 21 балл, средний – 32 балла, высокий – 43 балла. Тестирование проводилось после изучения дисциплины «Морское право и морское рыболовное право. Организация судоходства и ведения промысла». В анкетировании приняли участие 56 курсантов 3 третьего курса в 2020 году специальности «Эксплуатация СЭУ» – экспериментальная группа и 56 человек курсанты 3 курса специальностей: «Судовождение», которые являлись контрольной группой. Тестирование состояло в последовательном выполнении 10 заданий, уровень сформированности практико-ориентированной правовой компетенции специалиста командного плавсостава на первом этапе выявляется после выполнения всех заданий. Различия между курсантами специальности «Эксплуатация СЭУ», «Судовождение», состоят, в основном, в правовых знаниях, в понимании необходимости применять нормативно-правовые документы по организации промысла, правилам организации судоходства; уметь применять знания при решении практико-правовых задач; владеть приемами выбора и принятия организационно-управленческих решений с учетом личностных поведенческих характеристик обучающихся – «поведенческих индикаторов», которые характеризуются степенью самостоятельности, коммуникативности, продуктивности курсанта (ППЛК). В соответствии с этими индикаторами участники экспериментальной группы поделены на три категории, те которые имеют низкий уровень сформированности практико-ориентированной компоненты правовой компетенции специалиста командного плавсостава ППК2 н. Из 56 участников экспериментальной группы 19 человек набрали 399 балла, из запланированных 1176 баллов, то есть низкий уровень правовых знаний включает следующие характеристики: имеет минимум знаний; не умеет использовать их на практике; не владеет приемами и способами решения правовых задач, не может самостоятельно принять решение; может работать в группе, но не активен; медленно принимает решения, не знает, как работать на результат (ППК2н). Вторая кате-

гория – это курсанты, которые имеют средний уровень ППК2с. Из 56 курсантов экспериментальной группы 32 человека набрали 1024 балла, из запланированных 1792 баллов, то есть средний уровень имеет следующие характеристики: имеет достаточный объем знаний; умеет использовать их на практике; не владеет приемами и способами решения правовых задач (ППК2с) может самостоятельно принять решение; может работать в группе, обсуждать принятые решения; достаточно быстро принимает решения, но не умеет сделать вывод по полученному результату (ППЛК2с).

Третья категория – это курсанты которые должны иметь высокий уровень (ППК2в), который имеют достаточный объем знаний; используют их на практике; владеют приемами и способами решения правовых задач; принимают решения самостоятельно; активно работают в команде, отстаивают свою точку зрения; быстро принимают решения, работают на результат (ППЛК2в). Высокий уровень в экспериментальной группе набрали 5 человек – 215 баллов. Планируемый результат должен составлять 2408 баллов.

В контрольной группе 56 человек после изучения курса «Морское право и морское рыболовное право. Организация судоходства и ведения промысла» курсантов специальности «Судовождение» низкий уровень имеют 48 человек, что соответствует 1008баллов, средний – 8 человек – 256 баллов, высокий – 0 человек.

Сводные результаты анализа уровня сформированности практико-ориентированной правовой компетенции специалиста командного плавсостава в экспериментальной и контрольной группах, выявленного на формирующем этапе педагогического эксперимента, приведены в таблице 3.

Таблица 3.

Уровень сформированности практико-ориентированной правовой компетенции специалиста командного плавсостава ППК2

Уровень сформированности практико-ориентированной правовой компетенции специалиста командного плавсостава ППК2	Экспериментальная группа «Эксплуатация СЭУ»	Контрольная Группа «Судовождение»
Низкий (21 балл.)	34% (19 чел.)	86%(48чел.)
Средний (32балл)	57% (32чел.)	14%(8чел.)
Высокий (43 балла)	8% (5 чел.)	0
Планируемые баллы:	5376	5376
Накопленные баллы:	1638	1264

Результаты проведенного тестирования дают основания утверждать, что изучение дисциплины на третьем курсе не позволили сформировать практико-ориентированную правовую компетенцию специалиста командного плавсостава на должном уровне. При этом, в экспериментальной группе самое высокое количество баллов, по сравнению с контрольными группами и составляет 30 % от запланированного, тогда как в контрольных группах 24 % соответственно. Вывод: уровень сформированности практико-ориентированной правовой компетенции у курсантов экспериментальной контрольной групп на втором этапе улучшился, хотя и не достиг запланированного.

Сравнивая результаты тестового опроса и анкетирования первого и второго этапов, мы приходим к выводу, что уровень практико-ориентированной компетенции специалиста командного плавсостава у курсантов значительно повысился: высокого значения достигли 5 человек (8 %), среднего – 32 человек (57 %), низкого – 19 человек (35 %), что показывает эффективность предложенной модели изучения дисциплины «Морское и морское рыболовное право. Организация судоходства и ведения промысла» курсантами третьего курса.

Третий этап – профессиональный, рассматривается нами как продолжение формирующего: – проведение занятий в экспериментальной группе с применением разработанной методики, а в контрольной группе по традиционным методикам обучения правовым дисциплинам. На формирующем этапе эксперимента проводится проверка эффективности предложенной модели формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава.

Перед изучением специальной дисциплины пятого курса «Правовое обеспечение организационно-управленческой деятельности специалиста командного плавсостава» анализировались правовые знания курсантов 1 и 3 курсов, которые характеризовались уровнем сформированности практико-ориентированной компоненты правовой компетенции специалиста командного плавсостава второго этапа. То есть в качестве входного тестирования использовались результаты формирующего эксперимента.

Формирование профессионально-правовой правовой компетенции специалиста командного плавсостава ППКЗ на пятом курсе при изучении дисциплины «Правовое обеспечение организационно-управленческой деятельности специалиста командного плавсостава» заключается в овладении приемами и способами решения профессионально-правовых задач; применения методов сбора, структурирования, анализа информации; умениями оценивать правовые решения и их эффективность (ППКЗ). То есть результатом изучения специальной дисциплины является готовность курсанта к применению правовых знаний при решении профессиональных организационно-управленческих задач; владение приемами выбора и принятия организационно-управленческих решений с учетом степени самостоятельности, коммуникативности, продуктивности будущего специалиста командного плавсостава; развитие способностей сбора, структурирования, анализа и оценки информации. Планируемый уровень сформированности «профессионально-правовой» компоненты правовой компетенции специалиста командного плавсостава на третьем этапе оценивался по балльной системе. На одного курсанта низкий уровень оценивался в 31 балл, средний – 42 балла, высокий – 53 балла (расчет см. параграф 2.1.)

Тестирование проводилось после изучения дисциплины «Правовое обеспечение организационно-управленческой деятельности специалиста командного плавсостава». В анкетировании приняли участие 56 курсантов пятого курса в 2022 году специальности «Эксплуатация СЭУ» – экспериментальная группа. У курсантов специальностей «Судовождение», «Эксплуатация судового электрооборудования и автоматики судов», которые являлись контрольными группами опрос

проводился после окончания пятого курса, так как они не изучали дисциплину «Правовое обеспечение организационно-управленческой деятельности специалиста командного плавсостава». Все 112 курсантов прошли тестирование. Уровень сформированности «профессионально-правовой» компоненты правовой компетенции специалиста командного плавсостава на третьем этапе выявляется после выполнения всех заданий. Исследование формирования профессионально-правовой компоненты правовой компетенции специалиста командного плавсостава (ППКЗ) в экспериментальной группе показывает, что способности курсантов гораздо выше, чем в контрольных группах. Так различия между курсантами специальности «Эксплуатация СЭУ», «Судовождение» состоят, в основном, во владении приемами и способами решения организационно-управленческих задач; приемами и способами решения профессионально-правовых задач; методами сбора, структурирования, анализа для построения критических правовых ситуаций; способностями моделировать разные варианты развития ситуации с учетом влияния различных факторов; умениями оценивать правовые решения и их эффективность. При этом развиваются личностные качества: самостоятельно находит информацию, связанную с конкретными правовыми ситуациями; проявляет настойчивость в достижении поставленных целей и задач, работает в команде, активен, отстаивает свою точку зрения; быстро принимает решения, работает на результат (ППКЗ). В соответствии с этими индикаторами участники экспериментальной группы поделены на три категории, те которые имеют низкий уровень сформированности профессионально-правовой компоненты правовой компетенции специалиста командного плавсостава ППКЗн. Из 56 участников экспериментальной группы 14 человек набрали 434 балла, из запланированных 1736 баллов, то есть низкий уровень правовых знаний включает следующие характеристики: имеет минимум знаний; не умеет использовать их на практике; не владеет приемами и способами решения правовых задач, не может самостоятельно принять решение; может работать в группе, но не активен; медленно принимает решения, не знает, как работать на результат (ППКЗн).

Вторая категория – это курсанты, которые имеют средний уровень ППКЗс. Из 56 курсантов экспериментальной группы 27 человека набрали 1134 балла, из запланированных 2352 баллов, то есть средний уровень имеет следующие характеристики: имеет достаточный объем знаний; умеет использовать их на практике; не владеет приемами и способами решения правовых задач (ППКЗс) может самостоятельно принять решение; может работать в группе, обсуждать принятые решения; достаточно быстро принимает решения, но не умеет сделать вывод по полученному результату (ППКЗс).

Третья категория – это курсанты, которые должны иметь высокий уровень (ППКЗв), который имеют достаточный объем знаний; используют их на практике; владеют приемами и способами решения правовых задач; принимают решения самостоятельно; активно работают в команде, отстаивают свою точку зрения; быстро принимают решения, работают на результат (ППКЗв). Высокий уровень в экспериментальной группе набрали 15 человек - 465 баллов. Планируемый результат должен

составлять 3024 баллов.

Сравнивая результаты тестового опроса и анкетирования второго и третьего этапов, мы приходим к выводу, что уровень профессионально-правовой компетенции специалиста командного плавсостава значительно повысился: высокого значения достигли 15 человек (27 %), среднего – 27 человек (48 %), низкого – 14 человека (25 %). Результат диагностики формирования профессионально-правовой компоненты правовой компетенции специалиста командного плавсостава после изучения специального курса «Правовое обеспечение организационно-управленческой деятельности специалиста командного плавсостава» на пятом курсе показал эффективность предложенной модели. В контрольной группе 56 человек после пятого курса курсанты проходили тестирование на владение профессионально-правовой компетенцией специальности «Судовождение» низкий уровень имеют 52 человек, что соответствует 1612 баллов, средний – 4 человек – 168 баллов, высокий – 0 человек. Сводные результаты анализа уровня сформированности профессионально-правовой правовой компетенции специалиста командного плавсостава в экспериментальной и контрольной группах, выявленного на формирующем этапе педагогического эксперимента, приведены в таблице 4.

Таблица 4.

Уровень сформированности профессионально-правовой компетенции специалиста командного плавсостава ППКЗ

Уровень сформированности профессионально-правовой компетенции специалиста командного плавсостава ППКЗ	Экспериментальная группа «Эксплуатация СЭУ»	Контрольная Группа «Судовождение»
Низкий (31 балл.)	27% (14 чел.)	93%(52чел.)
Средний (22балл)	48% (27чел.)	7%(4чел.)
Высокий (53 балла)	25% (15 чел.)	0
Планируемые баллы:	5992	5992
Накопленные баллы:	2355	1700

Сравнивая результаты тестового опроса и анкетирования первого и второго этапов, мы приходим к выводу, что уровень практико-ориентированной компоненты компетенции специалиста командного плавсостава у курсантов значительно повысился: высокого значения достигли 15 человек (25 %), среднего – 27 человек (48 %), низкого – 14 человек (27 %), что показывает эффективность предложенной модели формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава. Результаты проведенного тестирования дают основания утверждать, что изучение дисциплины на пятом курсе не позволили сформировать профессионально-правовую компоненту правовой компетенции специалиста командного плавсостава на должном уровне. При этом, в экспериментальной группе самое высокое количество баллов, по сравнению с контрольными группами и составляет 39 % от запланированного, тогда как в контрольных группах 28%. Вывод: уровень сформированности профессионально-правовой компоненты правовой компетенции у курсантов экспериментальной контрольной групп на третьем улучшился, хотя и

не достиг запланированного. Проследим динамику формирования правовой компетенции специалиста командного состава на формирующем этапе педагогического эксперимента:

1. Оценка правовой компетенции специалиста командного плавсостава у курсантов на первом этапе, после изучения курса «Правоведение» составила 21% от запланированного; на втором этапе после изучения курса «Морское рыболовное право. Организация судоходства и ведения промысла» практико-ориентированная компонента компетенции специалиста командного плавсостава составила – 30 %; на третьем этапе профессионально-правовой компонента компетенции специалиста командного плавсостава составил – 39 %.

2. Сравнивая результаты формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава у курсантов на первом этапе по количеству накопленных баллов приходим к выводу, что при завершении формирующего этапа эксперимента накопленный балл курсантов экспериментальной группы составил 2355 балла, по сравнению с первоначальным 725 баллов, увеличился более чем в три раза.

3. Накопленный балл в контрольных группах составил 1264 балла по сравнению первоначальным 696 баллами для курсантов специальности «Судовождение», и 1220 баллов увеличился только в 1,8 раза. Для сравнения в процентном выражении повысился уровень правовой компетенции на 5 курсе в экспериментальной группе на 52% по отношению к контрольной группе, что может быть признано результативность модели формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава в образовательном процессе вуза.

Выводы

Полученные нами данные согласуются со структурно-содержательной моделью формирования правовой компетентности будущего врача в вузе, предложенной А.Д. Честихиной [32, с. 301], компетенции исторического комментирования авторов А.О. Будариной, Г.А. Гуциной, Е.А. Торпаковой [7, с. 164], В.Г. Лизункова, Е.В. Полицинского, Е.Ю. Малушко [18, с. 164], Н.А. Мартыновой, В.Н. Шашковой, К.А. Власова [19, с. 118]. Предложенный подход к оценке результативности модели формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава дополняет теоретический подход формирования коммуникативной компетентности и компетенций студентов, предложенный И.Д. Рудинским, Н.А. Давыдовой, С.В. Петровым [25], Р.С. Наговицыным, Е.Б. Максимовой, Л.В. Рыбаковой, Е.Г. Замолоцких [21, с. 55], Е.С. Пановой, Е.В. Шамариной [24, с. 237], Н.В. Каревой, Ю.В. Дулеповой [16, с. 244], и сообразуется с позициями зарубежных исследователей: Dinning, T. [33, с. 433] Eratsiotis A., Adland T., Brandshausug S.V., Metturis S., Vanesi E., Papadopoulos G.A. [34]. В исследовании определены модель формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава, предложена методика ее экспериментальной проверки. Результаты эксперимента свидетельствуют о значительных улучшениях уровней сформированности правовой компетенции в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, что свидетельствует об эффективности модели формирования правовой компетенции специалиста командного плавсостава.

Библиографический список

1. *Алексеева Л.Д., Кандерова О.Н.* Рейтинговая оценка профессиональных компетенций: особенности разработки и внедрения [Электронный ресурс] // Инновационное развитие профессионального образования. 2012. №1(01). С. 59–64 http://chirpo.ru/files/72/jurnal_1_2012.pdf (дата обращения)
2. *Бабанский Ю.К.* «Педагогика». Под редакцией Ю. К. Бабанского. Москва: «Просвещение», 1983. https://www.phantastike.com/pedagogics/pedagogic_sbabanskiy/html/
3. *Бокарева Г.А.* Философия дидактики: избранное, опыт научной школы. Калининград: Изд-во «Страж Балтики», 2016. 322 с.
4. *Бугакова Н.Ю., Пельменев В.К., Титова И.В.* Оценка результативности дидактической модели формирования правовой экологической грамотности студентов технического вуза // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 68–79. doi: 10.32744/pse.2019.1.5
5. *Бугакова Н.Ю., Грунтов А.В.* Система непрерывной профессионально-правовой подготовки курсантов в морском вузе // Вестник Мининского университета НПГУ им. К. Минина, 2022. Т.10. № 4. Сетевое издание: режим доступа: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/issue/current> (дата обращения 12.01.2023).
6. *Бугакова Н.Ю., Самсонова Н.В., Грунтов А.В.* Методика экспериментальной проверки педагогических условий формирования правовой компетенции курсантов морского вуза // Тенденции развития науки и образования: научный рецензируемый журнал Самара: НИЦ «LJurnal», № 94 февраль 2023 (часть1). С. 178–184. Doi:1018411/trnio-02-2023-54 9 .
7. *Бударина А.О., Гуцина Г.А., Торпакова Е.А.* Формирование компетенции исторического комментирования у студентов – будущих учителей русского языка и литературы // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 160–174. doi: 10.32744/pse.2021.4.11
8. *Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б.* Основы педагогики индивидуальности: учеб. пособие / Калинингр. гос. ун-т. Калининград, 2000. 572 с.
9. *Грунтов А.В.* Дидактическая модель непрерывной профессионально-правовой подготовки курсантов в морском вузе // БАЛТИЙСКИЙ МОРСКОЙ ФОРУМ: материалы IX Международного Балтийского морского форума 4–9 октября 2022 года [Электронный ресурс]: в 6 томах. Т. 6. «Инновации в профессиональном, общем и дополнительном образовании», VII Международная конференция. – Электрон. дан. Калининград: Издательство БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ», 2022. – 1 электрон. опт. диск. С. 28–31.
10. *Данченко С.А.* Профессиональная направленность моряков: учебное пособие. Владивосток: Мор.гос.университет, 2004. 59 с.
11. *Даниленкова В.А.* Формирование компетентности экологической безопасности у специалистов морского транспорта в образовательной среде вуза: монография / В.А. Даниленкова; БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ». Калининград: Издательство БГАРФ, 2022. 124 с.
12. *Добровольский Ю.* Организационно-социальные условия подготовки морских специалистов к действиям в экстремальных ситуациях в Республике Польша. – Калининград, 2002. – 94 с.
13. *Зеер Э.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. № 4. С. 23–30.
14. *Зимняя И.А.* Компетентия и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] http://www.rusreadorg.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zimnaya_competency_and_competence.pdf (дата обращения 18.11.2021).
15. *Зорченко Н.К., Пельменев В.К., Бугакова Н.Ю.* Мотивация к профессиональной деятельности морских специалистов: монография / Н.К. Зорченко, В.К. Пельменев, Н.Ю. Бугакова. – Калининград: Издательство БГАРФ, 2018. 161 с.
16. *Карева Н.В., Дулепова Ю.В.* Аналитическое чтение как средство формирования профессиональной компетенции у обучающихся военного вуза // Ученые записки Орловского государственного университета: научный рецензируемый журнал № 1(98), 2022 С. 244–247.
17. *Краевский В.В.* Методология педагогики: пособие для педагогического исследования. Чебоксары: Изд-во «Чуваш.ГУ», 2001. 244 с.
18. *Лизунков В.Г., Полицинская Е.В., Малушко Е.Ю.* Формирование надпрофессиональных компетенций выпускников технических вузов, востребованных на особых зонах экономического развития // Перспективы науки и образования. 2021. № 2 (50). С. 145–161. doi: 10.32744/pse.2021.2.10
19. *Мартынова Н.А., Шашкова В.Н., Власов К.А.* К проблеме оценивания уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов // Перспективы науки и образования. 2020. № 6 (48). С. 117–135. doi: 10.32744/pse.2020.6.10
20. Методология оценки компетенций участников цифровой трансформации, предложенной Российской академией народного хозяйства и государственной службой при Президенте РФ (по планированию, контролю выполнения и приемке результатов НИР государственного задания Академии (протокол № 14.3/02 от 26.02.2021 г.). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://hr.cdto.ranepa.ru/prilozhenie-3>
21. *Наговицын Р.С., Максимова Е.Б., Рыбакова Л.В., Замолоцких Е.Г.* Формирование коммуникативной компетентности студентов на основе индивидуально-дифференцированной технологии // Перспективы науки и образования. 2021. № 1 (49). С. 54–65.
22. *Оборчан Т.П.* Формирование правовой культуры у курсантов неюридических специальностей в морском вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. спец. 5.8.7. ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, 2022. 23 с.
23. Основная образовательная программа специальности 26.05.06 «Эксплуатация судовых энергетических установок», утвержденная ученым советом КГТУ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.klgtu.ru/education/opb/opvo/spec/se/index.php> (дата обращения: 19.12.2020).
24. *Панова Е.С., Шамарина Е.В.* Влияние образовательной среды на формирование профессиональных компетенций обучающихся // Ученые записки Орловского государственного университета: научный рецензируемый журнал № 3(96), 2022. С. 237–240.
25. *Рудинский И.Д., Давыдова Н.А., Петров С.В.* Компетенция. Компетентность. Компетентностный подход / монография. – М.: Изд-во «Горячая линия-телеком», 2018. 240 с.
26. *Самсонова Н.В., Грунтов А.В.* Исследование педагогических условий формирования профессионально-правовой компетенции курсантов пятого курса морского вуза // Научное и образовательное пространство в условиях вызовов современности: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 8 февр. 2023 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2023. С. 38–46. –ISBN 978-5-6049227-8-1. doi:10.21661/r-559102; (0,5 п.л.).
27. *Солодянкина О.В.* Разработка документов по моделированию и определению путей формирования компетенций вы-

пускника вуза (теоретические и методические аспекты): учебное пособие / О.В. Солодянкина. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2015. 70 с.

28. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* и др. Педагогика: учебн.пособ для студ.высш.пед.уч.завед. // Под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд. М.: Издательский центр, «Академия», 2013. 576 с.

29. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) по специальности «Эксплуатация СЭУ» высшего образования (ВО), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 24 декабря 2010 года № 2056.

30. *Хуторской А.В.* Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. 73 с.: ил. (Серия «Новые стандарты»).

31. *Чукунова Н.Ф.* Развитие информационно-компьютерной грамотности морских радиоинженеров как компонент их профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калининград: БГАРФ, 2002. 19 с.

32. *Чистухина А.Д.* Структурно-содержательная модель формирования правовой компетентности будущего врача в вузе // Ученые записки Орловского государственного университета: научный рецензируемый журнал № 4 (93), 2021 С.301–305.

33. *Dinning T.* (2019). Formulation of entrepreneurial competencies in the undergraduate curriculum. *EducationandTraining*, 61(4), Pp. 432–444. <https://doi.org/10.1108/ET-09-2018-0197>

34. *Erasiotis A., Adland T., Brandshausug S. V., Metturis S., Vanesi E., Papadopoulos G.* A More Development of a Competence Framework in the field of social innovation for the training of entrepreneurs to develop in the international arena. information about this series at <http://www.springer.com/series/8124> The Editor(s) (if applicable) and The Author(s) 2022. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-84044-0>

References

1. *Alekseeva L.D., Kanderova O.N.* Rating assessment of professional competencies: features of development and implementation. 2012. №1(01). Pp. 59–64 http://chirpo.ru/files/72/jurnal_1_2012.pdf.

2. *Babansky Y.K.* «Pedagogy». Edited by Y. K. Babansky. Moscow: Prosveshcheniye, 1983. https://www.phantastike.com/pedagogics/pedagogic_sbabanskiy/html/

3. *Bokareva G.A.* Philosophy of Didactics: Selected Works, Experience of the Scientific School. Kaliningrad: Strazh Baltiki Publ., 2016. 322 p. (in Russian).

4. *Bugakova N.Yu., Pelmenev V.K., Titova I.V.* Assessment of the effectiveness of the didactic model for the formation of legal environmental literacy of students of a technical university. 2019. № 1 (37). Pp. 68–79. doi: 10.32744/pse.2019.1.5

5. *Bugakova N.Yu., Gruntov A.V.* The system of continuous professional and legal training of cadets in a maritime university // *VestnikMininuniversiteta NPGU named after K. Minin*, 2022. T.10. No 4. Online edition: mode of access: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/issue/current> (accessed 12.01.2023)

6. *Bugakova N.Yu., Samsonova N.V., Gruntov A.V.* Methods of experimental verification of pedagogical conditions for the formation of legal competence of cadets of a maritime university // Trends in the development of science and education: scientific peer-reviewed journal Samara: NIC “LJJournal”, No. 94 February 2023 (part 1). Pp. 178–184Doi:1018411/trnio-02-2023-54 9 (0,3 п.л.).

7. *Budarina A.O., Gushchina G.A., Torpakova E.A.* Formation of the competence of historical commentary in students – future teachers of the Russian language and literature. 2021. № 4 (52). Pp. 160–174. doi: 10.32744/pse.2021.4.11

8. *Grebenyuk O.S., Grebenyuk T.B.* Osnovy pedagogiki individual'nosti: ucheb. Handbook / Kaliningr. State University Kaliningrad, 2000. 572 p. (in Russian).

9. *Gruntov A.V.* Didactic model of continuous professional and legal training of cadets in a maritime university (article) // BALTIC MARINE FORUM: materials of the IX International Baltic Sea Forum 4–9 October 2022 [Electronic resource]; in 6 volumes. T. 6. «Innovations in Vocational, General and Additional Education», VII International Conference. –Electron. dan. Kaliningrad: Publishing House of the Belarusian State Archive of Higher Education «KSTU», 2022. – 1 electron. wholesale. disk. Pp. 28–31.

10. *Danchenko S.A.* Professional orientation of sailors: textbook. Vladivostok: Mor.gos.universitet, 2004. 59 p. (in Russian).

11. *Danilenkova V.A.* Formation of competence of environmental safety in specialists of sea transport in the educational environment of the university: monograph / V.A. Danilenkova; BGARF FSBEI HE «KSTU». – Kaliningrad: BGARF Publishing House, 2022. 124 p. (in Russian).

12. *Dobrovolskiy Y.* Organizational and Social Conditions of Marine Specialists Training for Actions in Extreme Situations in the Republic of Poland. Kaliningrad, 2002. 94 p. (in Russian)

13. *Zeer E.* Competence approach to the modernization of professional education. 2005. № 4. Pp. 23–30.

14. *Zimnyaya I.A.* Competence and Competence in the Context of Competence Approach in Education – http://www.rusreadorg.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zymnaya_competency_and_competence.pdf (accessed 18.11.2021).

15. *Zorchenko N.K., Pelmenev V.K., Bugakova N.Yu.* Kaliningrad: BGARF Publishing House, 2018. 161 p. (in Russian)

16. *Kareva N.V., Dulepova Y.V.* Analytical Reading as a Means of Forming Professional Competence in Students of a Military University // *UchenyeyazpiskiOrlovskogogosudarstvennogouniversiteta: nauchnyi peer-reviewed journal* No 1(98),2022 – P.244-247.

17. *Kraevskiy V.V.* Methodology of Pedagogy: A Manual for Pedagogical Research. Cheboksary: Chuvash.GU Publ., 2001. 244 p. (in Russian).

18. *Lizunkov V.G., Politsinskaya E.V., Malushko E.Y.* Formation of supraprofessional competencies of graduates of technical universities, in demand on special zones of economic development. 2021. № 2 (50). Pp. 145–161. doi: 10.32744/pse.2021.2.10

19. *Martynova N.A., Shashkova V.N., Vlasov K.A.* K probleme otseneniya urovniya formirovannosti inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov neyazykovykh vuzov [On the problem of assessing the level of formation of foreign language communicative competence of students of non-linguistic universities]. 2020. № 6 (48). Pp. 117–35. doi: 10.32744/pse.2020.6.10

20. *Panova E.S., Shamarina E.V.* Influence of the Educational Environment on the Formation of Professional Competencies of Students // *Scientific Notes of the Oryol State University: Scientific Peer-Reviewed Journal* No. 3(96), 2022. Pp. 237–240.

21. *Nagovitsyn R.S., Maksimova E.B., Rybakova L.V., Zamolotskikh E.G.* Formation of communicative competence of students based on individual-differentiated technology. 2021. № 1 (49). Pp. 54–65.

22. *Oborchan T.P.* Formirovaniyepравovoykul'tury u kursantovneyuridicheskikhspetsial'nosti v morskompvuze: Avtoref. dis. ... Cand. Ped. Sciences. Special. 5.8.7. –YaroslavtheWiseNovgorodStateUniversity, - VelikyNovgorod, 2022. 23 p.

23. The main educational program of the specialty 26.05.06 «Operation of ship power plants», approved by the Scientific Council of KSTU. Available at: <https://www.klgtu.ru/education/opb/opvo/spec/se/index.php> (accessed: 19.12.2020).

24. *Potobakhin V.V.* Formirovaniyepравovoykul'turystudentovneyuridicheskogoprofilapodgotovki [Formation of legal culture of

students of non-legal training profile: dissertation ... Cand. Ped. Sci.: 13.00.08 / V. V. Potoakhin; [Place of defense: Kursk State University]. Kursk, 2009. 261 p. (in Russian).

25. *Rudinsky I.D., Davydova N.A., Petrov S.V.* Competence. Competency-based approach / monograph. Moscow: Goryachaya Liniya-Telecom Publ., 2018. 240 p. (in Russian).

26. *Samsonova N.V., Gruntov A.V.* Pedagogical conditions for the formation of legal competence of engineers-shipengineers in a marine university. 2023. No 1 (62)

27. *Solodyankina O.V.* Development of documents for modeling and determination of ways to form the competencies of a university graduate (theoretical and methodological aspects): textbook. Izhevsk: Udmurt University Publ., 2015. 70 p.

28. *Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N.* et al. Pedagogy: uchebn.posob dlya stud.vyssh.ped.uch.zaved. Ed. by V.A.Slastenin. – 3rd ed. Moscow: Publishing Center, Akademiya, 2013. 576 p. (in Russian).

29. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart (FGOS) po spetsial'nosti «Operation SEU» vysshego obrazovaniya (VO), utverzhdenyj prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 24 dekabrya 2010 goda No 2056 [Federal State Educational Standard (FGOS) in the specialty «Operation of SEU» of higher education (VO), approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 24, 2010 No. 2056.

30. *Khutorskoy A.V.* Competence Approach in Education: Scientific and Methodological Manual. Moscow: Eidos Publishing House; Publishing House of the Institute of Human Education, 2013. 73 p. (in Russian). (New Standards Series).

31. *Chikunova N.F.* Development of information and computer literacy of marine radio engineers as a component of their professional training. dis. ... Cand. Ped. Sciences. Kaliningrad: BGARF, 2002. 19 p. (in Russian)

32. *Chistikhina A.D.* Structural-Content Model of the Formation of Legal Competence of the Future Doctor in the University // Scientific Notes of the Oryol State University: Scientific Peer-Reviewed Journal No. 4 (93), 2021 Pp. 301–305.

33. *Dinning, T.* (2019). Formulation of entrepreneurial competencies in the undergraduate curriculum. *Education and Training*, 61(4), Pp. 432–444. <https://doi.org/10.1108/ET-09-2018-019>

34. *Erasiotis A., Adland T., Brandshausug S. V., Metturis S., Vanesi E., Papadopoulos G.* A More Development of a Competence Framework in the field of social innovation for the training of entrepreneurs to develop in the international arena. information about this series at <http://www.springer.com/series/8124> The Editor(s) (if applicable) and The Author(s) 2022. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-84044-0>.

БУРКО НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА

кандидат филологических наук, доцент кафедры истории, философии и русского языка ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина», г. Орёл, Россия
E-mail: nbourko@mail.ru

BURKO NATALIA VLADIMIROVNA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of History, Philosophy and Russian Language of the FSBEU HE Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin, Orel, Russia
E-mail: nbourko@mail.ru

**«ПРОГРАММИРОВАННЫЙ ОТВЕТ» КАК ОДИН ИЗ ПРИЁМОВ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В ВУЗЕ
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

**«PROGRAMMED RESPONSE» AS ONE OF THE METHODS OF ORGANIZING TRAINING SESSIONS AT A UNIVERSITY
(FROM WORK EXPERIENCE)**

В данной статье рассказывается об опыте использования методического приёма «программированный ответ» при организации учебных занятий по разным дисциплинам на различных уровнях образования в ФГБОУ ВО Орловский ГАУ.

Ключевые слова: методический приём, «программированный ответ», учебное занятие, учебная дисциплина, учебный материал.

This article describes the experience of using the methodical technique «programmed response» in the organization of training sessions in various disciplines at various levels of education in the Oryol GAU.

Keywords: methodical technique, “programmed response”, educational activity, academic discipline, educational material.

Введение

Актуальность. Проблема эффективной организации учебного занятия была и остаётся в центре внимания преподавателей высших учебных заведений. Какие методические приёмы будут оптимальны и эффективны при изучении той или темы, какие методы наиболее приемлемы при изучении той или иной дисциплины / на том или ином уровне образования и т.п.? Именно этот интерес определяет актуальность темы предложенной работы.

Задача исследования – показать использование методического приёма «программированный ответ» при организации учебных занятий в вузе.

Новизна работы обусловлена тем, что в ней представлен конкретный опыт использования методического приёма «программированный ответ» при организации учебных занятий в ФГБОУ ВО Орловский ГАУ.

Метод исследования – анализ опыта работы.

Изложение основного материала

С переходом от знаниевой (традиционной) модели образования к субъект-субъектной образовательной модели, в основе которой лежит компетентностный подход, преподаватели вузов используют на занятиях различные активные и интерактивные приёмы организации учебного процесса; ищут и отбирают для себя наиболее интересные и эффективные, делятся своим опытом на различных методических семинарах и конференциях. Знакомство с методическим опытом коллег позволяет нам пополнять свою «педагогическую копилку», преломлять известные методические приёмы

под актуальные цели и задачи конкретной дисциплины. У каждого из нас за это время уже накопился определённый багаж методических приёмов, которые мы используем при организации учебных занятий.

В данной работе хотелось бы рассказать о таком методическом приёме, как «программированный ответ». Его можно применять на разных дисциплинах и разных ступенях образования. Например, в ФГБОУ ВО Орловский ГАУ этот приём используют при организации учебных занятий по курсам

- «Культура речи и деловое общение», «Межличностное общение и коммуникации» (бакалавриат),
- «Управленческие навыки с основами психологии» (магистратура),
- «Педагогика и психология высшей школы» (аспирантура).

«Программированный ответ» в чём-то похож на фрагмент всем хорошо известных рабочих тетрадей и составляется с использованием схем, таблиц, рисунков и т.п., которые позволяют структурировать содержание научно-учебного материала и представить его в визуально доступной форме. Часть информации при этом представлена в текстовой форме, часть информации пропущена, требует восстановления или дополнения.

«Программированные ответы» можно использовать на лекциях. Так как скорость записи у наших студентов не очень высокая, то они подчас не успевают записывать необходимую информацию, в результате пропускают какие-то важные мысли, что, конечно же, сказывается на качестве составленных во время лекции конспектов. Часто преподавателю (особенно на первом курсе) при-

ходится переходить почти на диктовку информации, в результате объём представленного на занятии материала уменьшается. Использование программированного ответа на лекции, как нам кажется, может в какой-то степени решить эту проблему.

В начале лекции каждый студент получает «программированный ответ», в котором и будет делать записи во время лекции. Обучающийся слушает преподавателя, следит за логикой его рассуждений и вносит необходимую недостающую информацию в имеющийся бланк.

Это поможет сократить время, которое тратится на запись материала во время занятия, как следствие – увеличить количество теоретического материала, который можно рассмотреть в течение лекции, а также получить более качественный конспект изученного материала.

Кроме того, «программированный ответ» можно использовать на *практических занятиях* для проверки знаний обучающихся по конкретному вопросу, по определённой теме или целому модулю.

На рис.1 показан фрагмент «программированного ответа» по теме «Барьеры общения» (дисциплина «Межличностное общение и коммуникации», 2 курс бакалавриата).

Общение – _____

Во многих ситуациях человек сталкивается с тем, что _____

както неправильно воспринимаются собеседником, «не доходят» до него.
 Главной *причиной* возникновения барьеров общения является _____ (т.е. противобушение; психологическая активность, _____).

Виды _____:

1. _____	2. Авторитет	3. _____
Подразумевается уклонение от контактов с партнёром, избегает определённых ситуаций. Человек невнимателен, не слушает, пропускает мимо ушей, не смотрит на собеседника, постоянно находит повод отвлечься, использует любой предлог для прекращения разговора.		Далеко не всегда имеется возможность определить источник информации как _____ таким образом защититься от нежелательного воздействия. Довольно часто какая-то потенциально опасная для человека информация может исходить и от людей, которым мы в общем и целом доверяем. В таком случае _____

_____ – это защита от источника коммуникации, а _____ – от самого сообщения.

Рис. 1. Фрагмент «программированного ответа» по дисциплине «Межличностное общение и коммуникации».

Представленный «программированный ответ» был использован на практическом занятии по указанной теме на этапе проведения опроса. Использовать «программированный ответ» можно как при индивидуальном опросе, так и при работе в малых группах (группа 3–4 человека), когда обучающиеся совместными усилиями восстанавливают недостающую информацию, стараясь сделать ответ макси-

мально полным.

В зависимости от темы и уровня подготовленности обучающихся задачу можно усложнить: предложить «программированный ответ» с запланированной ошибкой, о чём мы ставим в известность студентов.

Всем нам известен такой приём, как лекция с запланированной ошибкой. Мы полагаем, что лекция с запланированной ошибкой лучше использовать при чтении обзорных лекций по материалу, уже в той или иной степени известному слушателям, чтобы они могли обнаружить эту ошибку. Но, к сожалению, имеющееся количество аудиторных часов по дисциплине не всегда позволяет читать обзорные лекции по курсу.

А вот соединение двух приёмов (программированный ответ + запланированная ошибка), на наш взгляд, довольно интересно. В таком виде указанный методический приём рассчитан не только на восстановление необходимой информации, но и на стимулирование студентов к постоянному критическому анализу предлагаемой информации на основе имеющихся знаний: поиск ошибки (содержательной, логической, структурной и т.п.) позволяет развивать внимание и вырабатывает навык самоконтроля при восприятии или воспроизведении информации. Можно запланировать несколько ошибок, но их не должно быть много (не более 2-3). Это, как мы полагаем, хороший вариант задания для организации работы в малых группах. В конце работы студентов в микрогруппах обязательно проводится диагностика выполненного задания и разбор допущенных ошибок.

На рис. 2 представлен фрагмент «программированного ответа» с запланированными ошибками по теме «Языковые нормы» (дисциплина «Культура речи и деловое общение», бакалавриат, 1 курс).

Разновидности языковых норм

Различают нормы обязательные (_____) и варианты (_____).

Обязательная норма –	Вариантная норма –
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
Например: _____	Например: <i>маню, машет</i> – допустимо и <i>махаю, махает</i> . Или <i>лангуст</i> – <i>лангуста</i> , <i>манжет</i> – <i>манжета</i> .

Варианты – это _____

Варианты

_____ могут взаимозаменять друг друга во всех ситуациях общения, независимо от стиля речи, времени употребления и т.д. Например: _____	_____ не могут взаимозаменять друг друга во всех ситуациях общения. Например: _____
---	--

Могут различаться по значению. Такие варианты называются _____. Например: <i>ирис</i> – <i>ири́с</i> , <i>каталог</i> – <i>ката́лог</i> , <i>фальшивый</i> – <i>искусственный</i> .	Могут относиться к разным языковым стилям. Такие варианты называются _____. Например: _____	Могут _____ Такие варианты называются _____. Например: _____
--	--	--

Рис. 2. Фрагмент «программированного ответа» с запланированными ошибками по дисциплине «Культура речи и деловое общение».

Здесь запланированы 2 ошибки:

1) структурно-логическая ошибка: представленные внизу 3 разновидности вариантов относятся не к 1, а к 2 блоку;

2) фактическая ошибка: слова *каталог* и *каталог* не являются вариантами: у слова *каталог* нет вариантов произношения, это обязательная норма, произношение *каталог* ошибочно, оно нарушает действующую в языке орфоэпическую норму, равно как произношение *квартал*, *свекла* и под., о чём мы говорили со студентами на лекции.

Работая с аспирантами, можно предложить им самим подготовить «программированный ответ» по какому-то конкретному вопросу изучаемой дисциплины.

Для составления «программированного ответа» обучающимся следует «внимательно изучить содержание предложенного вопроса, понять его суть, структуру изложения, подумать, как можно представить данный материал с использованием схем, таблиц, рисунков и т.п.» [1, с. 83]

На рис. 3-4 представлены фрагменты «программированных ответов», составленных аспирантами в этом учебном году по вопросам темы «Организационные формы обучения» дисциплины «Педагогика и психология высшей школы».

Лекция

Лекция – _____

Цель лекции – _____

Лекция как форма учебного процесса имеет ряд отличительных черт, в частности она

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Дидактические и воспитательные цели лекции:

- _____
- _____
- _____

Основными функциями лекции выступают познавательная (_____), развивающая, _____ и _____.

Познавательная функция лекции выражается в _____

Именно на лекциях впервые знакомят слушателей со всей системой изучаемых в вузе дисциплин и наук, помогают _____

Рис. 3. Фрагмент программированного ответа по дисциплине «Педагогика и психология высшей школы».

Лекция как ведущая организационная форма обучения

Педагог, читающий лекцию, несет живое знание, обладающее ценностями, смыслами, а не просто информацию, он выступает и как ученый, добывающий это знание, и как оратор, его пропагандирующий, и как воспитатель, чувствующий аудиторию и стимулирующий развитие личности
В.И. Загвязинский

Лекция («lection» – чтение) – _____

Её цель – _____

Лекция как форма учебного процесса имеет ряд **отличительных черт**, в частности она:

1. Даёт целостное и логичное освещение основных положений дисциплины.
2. Вооружает студентов _____ изучения данной науки.
3. Лучше и полнее других форм компенсирует устаревание или отсутствие современных учебников и учебных пособий.
4. Органично сочетает _____ с _____
5. Нацеливает студентов на _____ и определяет _____

Лекционная форма преподавания имеет ряд **достоинств**, в частности,

1. это _____;
2. это _____.

Цели лекции:

1. Дать обучающимся _____
- _____
- _____
2. Обеспечить в процессе лекции _____ работу студентов совместно с преподавателем.
3. Воспитать у студентов _____ качества, _____ к предмету и развивать у них _____ мышление.

Рис. 4. Фрагмент программированного ответа по дисциплине «Педагогика и психология высшей школы».

Как видим, составленные аспирантами «программированные ответы» сохраняют линейную структуру исходного текстового материала. Видимо, это связано с тем, что переструктурирование материала – процесс весьма трудоёмкий, и далеко не сразу бывает понятно, как его можно представить по-другому (в виде таблицы или схемы).

Подготовленные аспирантами варианты «программированных ответов» были использованы преподавателем на занятии в ходе реального опроса по данной теме. После выполнения задания аспиранты анализировали разработанные сокурсниками методические материалы, выявляли наиболее удачные версии структурирования и представления материала в «программированном ответе».

Анализ результатов использования данного методического приёма позволил выявить некоторые плюсы и минусы его применения в практике организации учебных занятий. К плюсам можно отнести:

1. Возможность использовать данный приём как на учебных занятиях разных видов (лекциях, практических занятиях), так и при организации самостоятельной работы студентов на разных образовательных ступенях;
2. Данный приём позволяет сократить время, отводимое на опрос либо на запись информации во время лекции, как следствие – увеличить объём рассмотренной на занятии научно-учебной информации (что при дефиците аудиторных часов весьма кстати);
3. С его помощью можно формировать умение работать в команде, внимательно и критично относиться к предлагаемой информации;

4. Данный приём помогает творчески переосмысливать имеющуюся информацию, видеть её структуру, выделять главное, сжимать информацию или представлять её в визуально доступной форме.

К минусам, пожалуй, можно отнести следующее:

1. Требуется достаточно много времени на переработку и реструктурирование линейного текстового материала в схематично-таблично-рисуночный формат;

2. Требуется много расходных материалов (бумага, картриджи), особенно при использовании «программированного ответа» на лекции.

Выводы

Применение методического приёма «программированный ответ» возможно на различных дисциплинах и на различных уровнях подготовки специалистов высокой квалификации. Данный приём можно комбинировать с другими методическими приёмами в зависимости от цели, которую ставит перед собой преподаватель. На наш взгляд, использование данного приёма позволит оптимизировать использование учебного времени на занятии, а также будет способствовать развитию творческого и критического мышления обучающихся.

Библиографический список

1. Бурко Н.В. Педагогика и психология высшей школы: учебно-методическое пособие для аспирантов / Н.В. Бурко. Орёл, 2017. 118 с.

References

1. Burko N.V. Pedagogy and psychology of higher school: an educational and methodological guide for graduate students / N.V. Burko. Orel, 2017. 118 p.

ВОЛКОВСКИЙ МАКСИМ АНДРЕЕВИЧ

студент, Лысьвенский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», г. Лысьва, Россия
E-mail: volkovskijmaks35@gmail.com

VOLKOVSKIY MAXIM ANDREEVICH

Student, Lysva Branch of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Perm National Research Polytechnic University», Lysva, Russia
E-mail: volkovskijmaks35@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ГОСУДАРСТВА НА ОСНОВЕ ДИНАМИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И КРИЗИСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

FORMATION OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL POTENTIAL OF THE STATE ON THE BASIS OF DYNAMIC PHENOMENA OF THE LEARNING PROCESS AND CRISES OF PROFESSIONAL FORMATION

Множество ведущих стран в области научных исследований в различных направлениях деятельности человека на сегодняшний день акцентируют свое внимание на непрерывности образовательного процесса. Одним из важных факторов, влияющих на сохранение данного принципа, является количество ступеней, необходимых для прохождения при формировании навыков обучающихся. Последнее связано с периодичностью воздействия кризисов профессионального становления и развития. На сегодняшний день применяется множество решений, направленных на увеличение количества научных кадров в каждом из высших учебных заведений. Однако стадия аспирантуры является лишь следствием результативности обучения на каждой из предыдущих ступеней. Таким образом, формирование научного потенциала напрямую зависит от динамических процессов изменения мышления студентов и их отношения к обучению. На основании необходимости оценки причин низкого процента выпускников магистратуры и бакалавриата относительно контрольных цифр приема на первый курс обучения возникает необходимость оценки причин и динамики их возникновения. В данной статье рассматривается деформация отношения студентов среднего профессионального образования к поступлению на программы бакалавриата. В основу исследований заложен принцип прямого анкетирования и опроса согласно блочной системе. Также в ходе исследований определены основные причины отсутствия осознанности необходимости высшего образования и отсутствия желания к обучению. Результатом исследований является разработка изоповерхности, отражающей динамическое изменение восприятия студентами выбранной специальности, выявляющей необходимость повышения квалификации по данному направлению и внутренней мотивации к данным процессам. Также отражены основные причины возникновения негативного восприятия выбранной специальности и причин ее выбора. В заключении автором представлена сводка плановых и фактических численных показателей по приемной кампании 2022 года.

Ключевые слова: принцип непрерывного образования, Болонский процесс, мотивация, кризис профессионального определения личности, комфортность обучения, трудоустройство, фундаментальные исследования.

Many leading countries in the field of scientific research in various areas of human activity today focus their attention on the continuity of the educational process. One of the important factors influencing the preservation of this principle is the number of steps required to pass in the formation of students' skills. The latter is related to the frequency of the impact of crises of professional formation and development. To date, there are many solutions aimed at increasing the number of scientific personnel in each of the higher educational institutions. However, the postgraduate stage is only a consequence of the effectiveness of training at each of the previous stages. Thus, the formation of scientific potential directly depends on the dynamic processes of changing students' thinking and their attitude to learning. Based on the need to assess the reasons for the low percentage of graduates of master's and bachelor's degrees relative to the admission control figures for the first year of study, there is a need to assess the causes and dynamics of their occurrence. This article examines the deformation of the attitude of students of secondary vocational education to admission to bachelor's degree programs. The research is based on the principle of direct questioning and questioning according to the block system. Also, the research identified the main reasons for the lack of awareness of the need for higher education and the lack of desire to learn. The result of the research is the development of an isosurface reflecting the dynamic change in students' perception of the chosen specialty, revealing the need for advanced training in this area and internal motivation for these processes. The main reasons for the negative perception of the chosen specialty and the reasons for its choice are also reflected. In conclusion, the author presents a summary of planned and actual numerical indicators for the admission campaign of 2022.

Keywords: the principle of continuing education, the Bologna process, motivation, crisis of professional identification of personality, comfort of learning, employment, fundamental research.

Введение

Актуальность. Возникновение принципа непрерывности образовательного процесса как основополагающего фактора изменения парадигмы системы образования с момента первого упоминания и по сегодняшний день вносит коррективы, прямым образом влияющие на качество обучения и становления личности как специалиста в каждой из сфер человеческой деятельности. На основании необходимости оценки причин низкого процента выпускников магистратуры и бакалавриата относительно контрольных цифр приема на первый курс обучения возникает необходимость оценки причин и динамики их возникновения.

Цель исследования заключается в определении характера изменения подхода к непрерывности образовательного процесса студентов среднего профессионального образования.

К числу задач необходимых для достижения вышеуказанной цели относятся:

- анализ результативности принципа непрерывного образования, проблем его сохранения и мотивов обучения студенческого состава;
- проведение экспериментального исследования методом прямого опроса студенческого состава среднего профессионального образования;
- анализ полученных результатов, сопоставление динамических явлений, полученных при исследовании причин профессионального выгорания студентов высшего образования на примере филиала технического ВУЗа и динамики, представленной по результатам анкетирования групп СПО, а также совокупная оценка и формулирование рекомендаций для повышения результативности образовательного процесса.

Новизна заключается в ранее не проводившемся комплексном анализе эффективности принципа непрерывного получения образования в Лысьвенском филиале ФГАОУ ВО «ПНИПУ».

Методологической основой экспериментальных исследований, направленных на определение характера динамических процессов деформации мышления студентов, обучающихся на стадии среднего профессионального образования, был заложен метод прямого опроса с блочной структурой. Последняя была разработана с учетом взаимосвязей вопросов между блоками, что позволяет оценить изменения, касающиеся ряда ключевых аспектов, непосредственно влияющих на внутренние мотивы к сохранению непрерывности обучения, а также отношение к саморазвитию и адекватному восприятию собственных возможностей. Последовательность тематических направлений блоков представлена в следующем виде: «Жизненная цель» → «Пути достижения цели после обучения на стадии СПО» → «Место высшего образования на пути к достижению цели» → «Место профессии на пути к достижению цели» → «Мотивация к сохранению принципа непрерывности образования». Объем выборки составляет 220 респондентов.

В качестве объекта исследования выступает нарушение принципа непрерывности образовательного процесса. Следовательно, предметом исследования являются динамические изменения отношения студенческого состава к образовательному процессу.

Возникновение принципа непрерывности образо-

вательного процесса как основополагающего фактора изменения парадигмы системы образования с момента первого упоминания и по сегодняшний день вносит коррективы, прямым образом влияющие на качество обучения и становления личности как специалиста в каждой из сфер человеческой деятельности.

Непрерывность образования понимается как необходимость совмещения временного и пространственного аспекта обучения, что напрямую отражается в реализации Болонской декларации [1]. На сегодняшний день результативность данного процесса является объектом размышлений, ввиду ярко выраженного снижения количества кадров, занимающихся научно-исследовательской деятельностью [2]. Наряду с вышеуказанным, в качестве положительных аспектов могут рассматриваться результаты введения непрерывности образования за рубежом, где процесс обучения, в первую очередь, является доступным каждому гражданину, при этом не учитывается предыдущее образование и не акцентируется внимание на сохранении профилизации личности [3]. Однако ряд мер, принимаемых министерствами, которые направлены на создание подобной системы, могут стимулировать снижение количественных показателей научного потенциала государства [4]. Каждый из этапов образовательного процесса, начиная со среднего общего образования и заканчивая ученой степенью, в обязательном порядке содержит в себе контрольные испытания: сдача общего государственного экзамена, единого государственного экзамена, защита выпускной квалификационной работы, контрольные, вступительные и прочие испытания, вызывающие стрессовые ситуации и оказывающие психологическое давление. Таким образом, увеличение количества контрольных точек между этапами обучения, заведомо снижает качество и количество поступаемых кадров научной направленности.

Исследование причин снижения количества студентов на каждой из вышестоящих стадий обучения, в качестве основной из них, демонстрирует перераспределение приоритетов в процессе получения образования. Студенческий состав, подвергаясь кризисам профессионального становления личности, является истощенным к моменту выпуска и определяет дальнейшую траекторию развития в пользу карьерного роста, исключая образовательный процесс из личностного развития [5]. Данные явления могут выступать следствием отсутствия как внешних, так и внутренних мотивов. Последние формируют мотивационную сферу, от которой зависит результативность обучения и последующий выбор пути личностного развития [6]. Однако внутренние мотивы необходимо стимулировать внешними факторами для повышения комфортности обучения, к ряду которых относят дополнительное образование, неформальный стиль образовательного процесса, исследовательский характер преподавания и прочие, направленные на развитие потенциала студентов и их самоудовлетворение от обучения [7-9].

Начиная с этапа окончания получения основного общего и среднего общего образования, численные показатели абитуриентов среднего профессионального образования, бакалавриата, магистратуры и аспирантуры имеют регрессивную тенденцию. В основе зависимости лежит множество факторов, при этом, стоит отметить,

не учитывается осознание абитуриентами в полной степени всего перечня задач, необходимых для решения в профессиональной деятельности. Обеспечение государства научным потенциалом необходимо начинать на этапе обучения в общеобразовательных организациях и поддерживать на каждой последующей стадии, что при должном сочетании внутренних и внешних мотивов позволит сохранить принцип непрерывности образования и, как следствие, наблюдать повышение уровня фундаментальных исследований.

Непрерывность образовательного процесса на каждой ступени, начиная со среднего профессионального образования, подвергает студенческий состав кризису профессионального выбора и в последующем – к кризису профессиональных экспектаций, формирование которого может иметь высокие темпы роста с момента прохождения практического обучения на производствах [10]. В ранее проведенных исследованиях, направленных на определение причин прекращения обучения на ступени бакалавриата, была определена волнообразная динамика, отражающая заинтересованность выпускников и студентов к обучению в магистратуре, где пик минимального процента приходится на выпускной курс [5]. С учетом структуры блоков и внутренних взаимосвязей вопросов в исследовании были определены следующие наиболее важные тенденции: регрессия удовлетворенностью выбранной профессией как комплекс основополагающих факторов к прекращению обучения и прогрессия стремления к полной смене профессиональной деятельности и, как следствие, возникновение кризиса профессиональной экспектации.

Первой динамической составляющей, как говорилось ранее, выделяется регрессия степени удовлетворенности выбранной специальностью, представленная на рисунке 1. Наиболее критичным явлением можно отметить снижение заинтересованности в последующем трудоустройстве выпускников по полученной специальности, что наряду с прочими факторами, указанными на рисунке 1, можно рассмотреть как изоповерхность, по которой происходит фактическое снижение качественных и количественных показателей выпускников рабочих специальностей. На основании вышесказанного образуется дефицит рабочих на производствах, предприятиях и организациях, что непосредственно влечет за собой изменение подхода к системе образования в государстве, распределению финансирования и приоритетности профилей подготовки.

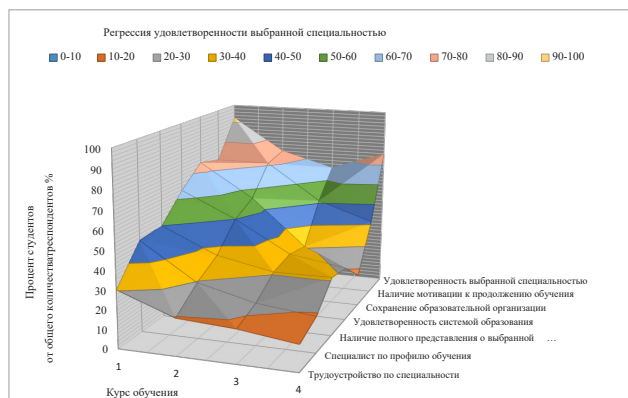


Рис. 1. Снижение уровня удовлетворенности специальностью.

Совокупный анализ позволяет определить умеренную корреляционную связь между удовлетворенностью выбранной специальностью и желанием дальнейшего трудоустройства по профилю обучения. Данное заключение основано на расчете коэффициента корреляции Спирмена [11]:

1. Сбор исходных данных по параметрам удовлетворенности специальностью и трудоустройством по специальности.

Таблица 1.

Исходные данные

Курс обучения	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Процент положительного решения по удовлетворенности специальностью	92,4	74	65,8	75,9
Ранг	1	3	4	2
Процент положительного решения в пользу трудоустройства по специальности	30,5	19,5	17,8	13,9
Ранг	1	2	3	4
Квадрат разности рангов d_i^2	0	1	1	4

2. Расчет коэффициента корреляции

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_i d_i^2}{(n-1)n(n+1)} = 1 - \frac{6 * (0 + 1 + 1 + 4)}{(4-1) * 4 * (4+1)} = 0,4$$

Корреляционный анализ позволяет определить, что, несмотря на высокий уровень удовлетворенности выбранной специальностью, система образования не обеспечивает полноценное заполнение вакансий по рабочим специальностям, что может быть напрямую связано с рефлексивной оценкой уровня подготовки выпускниками [12].

Второй составляющей исследований выступает оценка прогрессии стремления к смене профессиональной деятельности (рис.2). Вероятно, важным фактором, влияющим на смену профессии, является высокий уровень мотивации к обучению, сохраняющемуся на всем протяжении учебного процесса, но отсутствие внешних мотивов при обучении на определенном направлении подготовки, не позволяет раскрыть весь потенциал студенческого состава. В ряду исследований указывается наличие внутренних мотивов, но для успешной реализации внешних, отмечаются проблемные зоны, связанные с недостаточным уровнем финансирования образовательной организации, уровнем педагогического мастерства, дистанцирование педагога и студента и прочее [13–18]. Как следствие вышеперечисленного, можно отметить корректировку учебных планов и введение исследовательских дисциплин, однако это лишь один из инструментариев, введенных для реализации потенциала студентов и их дальнейшего профессионального роста по рабочим специальностям.

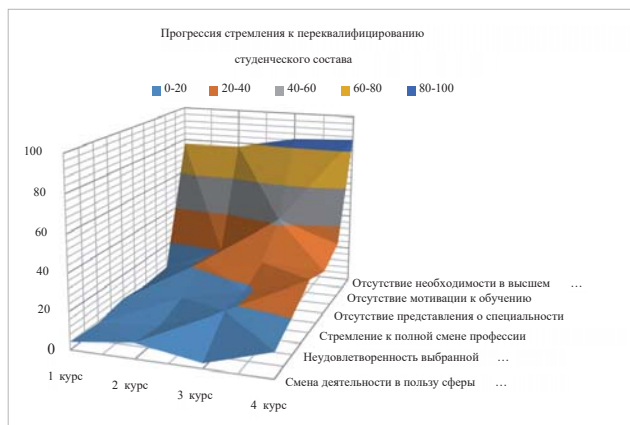


Рис. 2. Прогрессия стремления к переквалификации.

Однако профессиональный рост не исключает принципа непрерывности образования, а в противоположность является его следствием. Как представлено на рисунке 2, процентное повышение негативного восприятия в определенных направлениях не достигает критических значений, за исключением изначального отношения к необходимости высшего образования и последующему обучению на данной ступени. Ранее полученные данные при исследовании мотивов поступления студентов СПО на первый курс бакалавриата демонстрируют, что 50 % студентов не имеют желания обучаться и связывают свое обучение с необходимостью, при этом большая часть выделяет полное отсутствие осознания причин поступления на программы высшего образования. В совокупности результаты демонстрируют пассивность и безразличие к непрерывности образования с ярко выраженным акцентом на создании карьеры в иных сферах деятельности.

При проведении взаимосвязей результатов исследований, проведенных на примере студентов бакалавриата и студентов среднего профессионального образования, можно отметить крайне низкую результативность соблюдения принципа непрерывности образования и еще более низкую результативность соблюдения данного принципа в одной образовательной организации. Основанием вышесказанного выступает численный показатель, равный 41 % от всего количества респондентов, которые стремятся поступить на программы высшего образования и только 17 % из них рассматривают сохранение образовательной организации. В свою очередь, только 6 % выпускников бакалавриата заинтересованы в продолжении процесса обучения по программам магистратуры. Таким образом, можно сделать вывод, что увеличение ступеней между основным общим образованием и становлением личности как научно-исследовательского потенциала государства, является заведомо проигрышным решением, которое принимают выпускники 9-го класса в надежде обойти необходимость прохождения процедуры единого государственного экзамена для поступления в высшее учебное заведение [19]. В основу неполноценного осознания принятых решений может быть заложено множество факторов. Наиболее частым и преобладающим фактором является низкое качество работы с научной литературой и сбора статистических данных, демонстрирующих полный перечень недостатков и возмож-

ностей, с которыми столкнутся студенты при обучении на стадии среднего профессионального образования. Рисунок 3 представляет статистические данные, которые отражают низкий уровень влияния на конечный выбор пути личного развития выпускников школ таких факторов, как: родители, обстоятельства, дружественные связи и прочие.

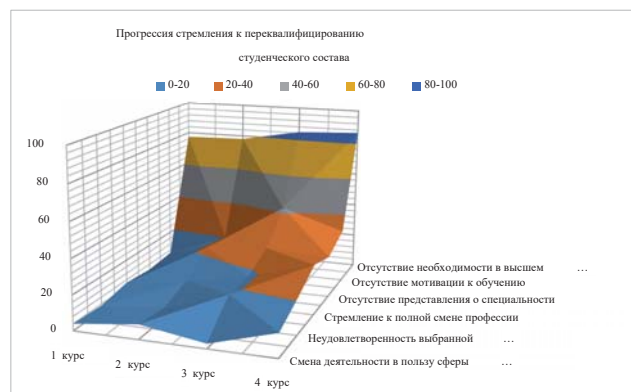


Рис. 3. Факторы влияния на формирование личностной траектории образования выпускников среднего общего образования

Период проведения социологического исследования был представлен полным календарным годом, начиная с 01.09.2021г по 01.09.2022 г, что позволяет отследить динамику изменения мышления и получить численные значения итоговых показателей по трудоустройству, службе в армии и дальнейшему поступлению на программы бакалавриата выпускников среднего профессионального образования. Как было представлено ранее, на момент анкетирования, состоявшегося в октябре 2021 года, удельный процент выпускников СПО, решивших продолжить обучение, составлял 17 %, однако фактический, основанный на приказах о зачислении на программы ВО, составляет 33 %. Данное явление может отражать низкую степень осознанности при оценке долговременной перспективы личного развития. Таким образом, возникает необходимость определения переломного момента в мышлении именно на всей протяженности дистанции выпускных групп.

Данное улучшение количественного показателя можно связать с такими факторами, как:

- повышение уровня мотивации к непрерывному обучению,
- осознание необходимости получения образования для выбранной будущей профессии.

Выводы

В результате проведенных исследований можно определить ярко выраженную неудовлетворенность студенческого состава, обучающегося на стадии среднего профессионального образования и стремление к полной смене профессиональной деятельности. Также, следует учитывать, что данный выбор, в большинстве случаев, будущий абитуриент принимает самостоятельно, что говорит о низком уровне осведомленности в функциональных обязанностях специалиста данной области. Наиболее преобладающим является изначальное отсутствие заинтересованности в последующем трудоустройстве по специальности. В совокупности с факторами, влияющими на внутренние мотивы студента, количественный показатель тех, кто продолжает обуче-

количественный показатель тех, кто продолжает обучение на ступени бакалавриата или специалитета, имеет регрессию, в связи с чем государство несет убытки одновременно в нескольких ключевых аспектах:

- финансирование обучения по рабочим специальностям с заложенной низкой эффективностью
- недостаток кадров рабочих специальностей и формирование большого количества вакантных мест, что непременно снижает темпы роста организации-работодателя
- снижение результативности приемной кампании Высших учебных заведений, ввиду отсут-

ствия желания к обучению, что влечет за собой снижение потенциальных кадров в области научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, государственная система образования на каждом этапе не только отсеивает выпускников с низким потенциалом, но и значительно снижает насыщенность образовательной ступени бакалавриата выпускниками среднего профессионального образования, а соответственно и насыщенность кадров рабочих специальностей, ввиду прохождения кризисов профессионального определения и снижения научного потенциала в каждой из областей человеческой деятельности.

Библиографический список:

1. *Власова В.Н.* Проблема адаптации моделей непрерывного образования к региональным условиям/ В.Н.Власова// Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2008. Т.2. С. 144–150. – URL: <https://philol-journal.sfedu.ru/index.php/sfphilol/article/view/76> (дата обращения 19.11.2021)
2. *Бережная Ю.Н., Гуртов В.А., Дмитриев Г.И.* Подготовка научных и научно-педагогических кадров высшей научной квалификации: состояние и проблемы/ Ю.Н. Бережная, В.А. Гуртов, Г.И. Дмитриев// Планирование и обеспечение подготовки кадров для промышленно-экономического комплекса региона. 2019. Т.1. С. 114–118. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_41574910_15091836.pdf (дата обращения 19.09.2021)
3. *Войтович И.К.* «Закон о непрерывном образовании» и его роль в продвижении концепции непрерывного образования в США/ И.К.Войтович// Вестник Брянского государственного Университета. 2013. Т.1. С. 91–94. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_20353486_88876016.pdf (дата обращения 12.09.2021)
4. *Аврамкова И.С.* К вопросу о кризисе образования в современной России/ И.С. Аврамкова// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Науки об образовании. 2011. С.142–152. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-krizise-obrazovaniya-v-sovremennoy-rossii/viewer> (дата обращения 8.09.2021)
5. *Волковский А.А., Сычкина М.Д.* Выявление первопричины профессионального выгорания кадров высшей категории на основании результативности приемной компании филиала технического вуза/ А.А. Волковский, М.Д. Сычкина// Вестник ПНИПУ. Социально – экономические науки. 2021. №4. С. 128–140.
6. *Мазилев В.А.* Психодидактика и непрерывное образование: методологические проблемы непрерывного образования/ В.А Мазилев// Методология современной психологии. 2019. С. 90–105. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41304311&ysclid=lap0fb2k8w874660676> (дата обращения 10.09.2021)
7. *Мамбеталина А.С.* Дополнительное образование как важнейшая подсистема непрерывного образования/ А.С. Мамбеталина// Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2018. Т.1. №2. С. 35–38. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnitelnoe-obrazovanie-kak-vazhneyshaya-podsistema-nepreeryvnogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения 22.11.2021)
8. *Тищенко Н.А., Маслак А.А.* Мониторинг комфортности обучения студентов СПО/ Н.А.Тищенко, А.А.Маслак// Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кубанский государственный университет» в г. Славянске-на-Кубани. 2016. С. 151–158. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26756779&ysclid=lap14hu7x766969185> (дата обращения 18.09.2021)
9. *Шалимова Н.Е.* Формирование учебной мотивации при изучении дисциплин общеобразовательного цикла как один из факторов повышения качества подготовки выпускников колледжа – специалиста среднего звена/ Н.Е.Шалимова// Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х.М.Бербекова. Педагогика и современность. 2015. №3. С. 63–66. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23697101&ysclid=lap1e9pfyv35976539> (дата обращения 26.11.2021)
10. *Ильин Е.П.* Психология взрослости // Е. П. Ильин. - Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2012. 542 с.: ил. - (Мастера психологии.); ISBN 978-5-459-00762-6 : 1000 – URL: https://docs.google.com/gview?url=https://www.phantastike.com/age_psychology/psychology_adulthood/doc/ (дата обращения 17.10.2021)
11. *Гостенина В.И., Карандин К. С.* Особенности применения корреляционного анализа в социологических исследованиях/ В.И.Гостенина, К.С.Карандин// Научный журнал «Экономика. Социология. Право». 2017. №4(8). С. 73–81. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-korrelyatsionnogo-analiza-v-sotsiologicheskikh-issledovaniyah/viewer> – (дата обращения 28.12.2021)
12. *Старокожко О.Н.* Непрерывное образование личности как социально-педагогическая проблема/ О.Н.Старокожко// Вестник ТГПИ. Гуманитарные науки. 2007. – С. 220–224. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepreeryvnoe-obrazovanie-lichnosti-kak-sotsialno-pedagogicheskaya-problema/viewer> (дата обращения 15.10.2021)
13. *Ушакова Ю.О., Усков В.С.* Проблема подготовки научно-технических кадров (на примере Вологодской области)/ Ю.О.Ушакова, В.С. Усков// Вестник КемГУ. Серия: Политические. Социологические... 2019. №4(3) С. 346–353. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-podgotovki-nauchno-tehnicheskikh-kadrov-na-primere-ologodskoy-oblasti/viewer> (дата обращения 24.11.2021)
14. *Старостенко В.Г.* Из опыта формирования мотивации к обучению у студентов СПО на основе личностно-ориентированных технологий. // Вопросы педагогики. 2020. №5(2) С. 76–380.
15. *Селезнев А.А.* Мотивация студентов СПО, как метод повышения качества обучения/ А.А.Селезнев// Московский педагогический государственный университет. Современные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. С. 142–149. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29181800&selid=29181837> (дата обращения 28.11.2021)
16. *Ефименков А.Б.* Учебная мотивация студентов рабочих специальностей/ А.Б.Ефименков // Сборник материалов IV всерос. Науч.практ.конф. с междунаод.уч. в рамках IV междунаод. Науч.-обр. форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития». 2015. С. 167–175.
17. *Савункина А.А.* Мотивация к обучению студентов факультета СПО В КММИВСО/ А.А.Савункина// Международный журнал экспериментального образования. 2014. №10. С. 279–282. – URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=6096&ysclid=lap3kk7asd478901366> (дата обращения 8.10.2021)
18. *Фомина С.В., Мельникова О.С.* Активные методы обучения как средство мотивации обучающихся СПО/ С.В.Фомина, О.С.Мельникова// Сборник научных трудов по материалам VI Международной научно-практической конференции. Современное

научное знание: теория, методология, практика. 2018. С. 43–44. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36622557&selid=36622670> (дата обращения 25.12.2021)

19. Губина Л.В., Алексеева Т.В., Страхов О.А. Анализ некоторых факторов влияния на успеваемость студентов колледжа: на примере обучения информатике // Образование и наука. 2020. Т.22. №2. С. 170–195. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-nekotoryh-faktorov-vliyaniya-na-uspevaemost-studentov-kolledzha-na-primere-obucheniya-informatike/viewer> (дата обращения 5.11.2021)

References

1. Vlasova V.N. The problem of adapting models of continuous education to regional conditions // News of the Southern Federal University. Philological sciences. 2008. T.2. Pp. 144–150. – URL: <https://philol-journal.sfedu.ru/index.php/sfuphilol/article/view/76> (access date 11/19/2021)

2. Berezhnaya Yu.N., Gurtov V.A., Dmitriev G.I. Training of scientific and scientific-pedagogical personnel of higher scientific qualifications: status and problems / Yu.N. Berezhnaya, V.A. Gurtov, G.I. Dmitriev // Planning and provision of personnel training for the industrial and economic complex of the region. 2019. T.1. Pp. 114–118. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_41574910_15091836.pdf (access date 09.19.2021)

3. Voitovich I.K. "Law on Lifelong Education" and its role in promoting the concept of lifelong education in the USA / I.K. Voitovich // Bulletin of Bryansk State University. 2013. T.1. Pp. 91–94. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_20353486_88876016.pdf (access date 09.12.2021)

4. Avramkova I.S. On the issue of the crisis of education in modern Russia / I.S. Avramkov // News of the Russian State Pedagogical University named after. A.I. Herzen. Educational Sciences. 2011. Pp. 142–152. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ozkrizise-obrazovaniya-v-sovremennoy-rossii/viewer> (date accessed 09/08/2021)

5. Volkovsky A.A., Sychkina M.D. Identification of the root cause of professional burnout of personnel of the highest category based on the performance of the admissions company of a branch of a technical university / A.A. Volkovsky, M.D. Sychkina // Bulletin of PNIPIU. Social and economic sciences. 2021.No. 4. Pp. 128–140.

6. Mazilov V.A. Psychodidactics and continuing education: methodological problems of continuing education / V.A. Mazilov // Methodology of modern psychology. 2019. Pp. 90–105. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41304311&ysclid=lap0fb2k8w874660676> (date accessed 09/10/2021)

7. Mambetalina A.S. Additional education as the most important subsystem of lifelong education / A.S. Mambetanina // Pedagogy: yesterday, today, tomorrow. 2018. T.1 No. 2. Pp. 35–38. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnitelnoe-obrazovanie-kak-vazhneyshaya-podsystema-nepreryvnogo-obrazovaniya/viewer> (date accessed 11/22/2021)

8. Tishchenko N.A., Maslak A.A. Monitoring the comfort of training for secondary vocational education students / N.A. Tishchenko, A.A. Maslak // Branch of the federal state budgetary educational institution of higher professional education "Kuban State University" in Slavyansk-on-Kuban 2016. Pp. 151–158. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26756779&ysclid=lap14hu7x766969185> (access date 09.18.2021)

9. Shalimova N.E. Formation of educational motivation in the study of general education disciplines as one of the factors in improving the quality of training of college graduates – mid-level specialists / N.E. Shalimova // Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov. Pedagogy and modernity. 2015. No. 3. Pp. 63–66. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23697101&ysclid=lap1e9pfyv35976539> (access date 11/26/2021)

10. Ilyin E.P. Psychology of adulthood // E. P. Ilyin. – St. Petersburg [etc.]: Peter, 2012. – 542 p.: ill. – (Masters of Psychology); ISBN 978-5-459-00762-6: 1000 – URL: https://docs.google.com/gview?url=https://www.phantastike.com/age_psychology/psychology_adulthood/doc/ (access date 17.10.2021)

11. Gostenina V.I., Karandin K.S. Features of the application of correlation analysis in sociological research / V.I. Gostenina, K.S. Karandin // Scientific journal "Economics. Sociology. Right". 2017. No. 4(8). – Pp. 73–81. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-korrelyatsionnogo-analiza-v-sotsiologicheskikh-issledovaniyah/viewer> (date accessed 12/28/2021)

12. Starokozhko O.N. Continuous education of the individual as a social and pedagogical problem / O.N. Starokozhko // Bulletin of TGPI. Humanitarian sciences. 2007. Pp. 220–224. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepreryvnoe-obrazovanie-lichnosti-kak-sotsialno-pedagogicheskaya-problema/viewer> (date accessed 10/15/2021)

13. Ushakova Yu.O., Uskov V.S. The problem of training scientific and technical personnel (on the example of the Vologda region) / Yu.O. Ushakova, V.S. Uskov // Bulletin of KemSU. Series: Political. Sociological... 2019. No. 4(3) Pp. 346–353. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-podgotovki-nauchno-tehnicheskikh-kadrov-na-primere-vologodskoy-oblasti/viewer> (date accessed 11/24/2021)

14. Starostenko V.G. From the experience of developing motivation to learn in secondary vocational education students based on personality-oriented technologies / V.G. Starostenko // Issues of pedagogy. 2020. No. 5(2). No. 76–380.

15. Seleznev A.A. Motivation of secondary vocational education students as a method of improving the quality of education / A.A. Seleznev // Moscow Pedagogical State University. Modern problems of the humanities and natural sciences. 2017. Pp. 142–149. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29181800&selid=29181837> (access date 11/28/2021)

16. Efimenkov A.B. Educational motivation of students of working specialties / A.B. Efimenkov // Collection of materials IV All-Russian. Scientific practical conference with international studies within the framework of the IV international Scientific-ed. forum "Man, family and society: history and development prospects". 2015. Pp. 167–175.

17. Savunkina A.A. Motivation to study for students of the Faculty of Secondary Professional Education at KMMIVSO / A.A. Savunkina // International Journal of Experimental Education. 2014. No. 10. Pp. 279–282. – URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=6096&ysclid=lap3kk7asd478901366> (access date 10/8/2021)

18. Fomina S.V., Melnikova O.S. Active teaching methods as a means of motivating students of secondary vocational education / S.V. Fomina, O.S. Melnikova // Collection of scientific papers based on the materials of the VI International Scientific and Practical Conference. Modern scientific knowledge: theory, methodology, practice. 2018. Pp. 43–44. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36622557&selid=36622670> (access date 12/25/2021)

19. Gubina L.V., Alekseeva T.V., Strakhov O.A. Analysis of some factors influencing the performance of college students: the example of teaching computer science / L.V. Gubina, T.V. Alekseeva, O.A. Strakhov // Education and Science. 2020. T. 22. No. 2. Pp. 170–195. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-nekotoryh-faktorov-vliyaniya-na-uspevaemost-studentov-kolledzha-na-primere-obucheniya-informatike/viewer> (date accessed 5.11.2021)

ГАВРИЛОВА ИРИНА СТАНИСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: gavrilovais75@mail.ru

GAVRILOVA IRINA STANISLAVOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Vocational Training and Business, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: gavrilovais75@mail.ru

**РЕАЛИЗАЦИЯ ОПОРНЫХ КОНСПЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
СПЕЦИАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**IMPLEMENTATION OF SUPPORTING NOTES IN THE PROCESS OF TEACHING
SPECIAL DISCIPLINES IN THE ORGANIZATION OF VOCATIONAL EDUCATION**

В статье рассматриваются дидактические возможности реализации опорных конспектов в процессе обучения специальным дисциплинам в организации профессионального образования с учетом современных требований к профессионально-педагогической деятельности на примере изучения профильных дисциплин в БПОУ ОО «Орловский реставрационно-строительный техникум». В ходе исследования описаны, проанализированы основные методические требования по разработке и применению опорного конспекта, проверена эффективность процесса обучения и улучшение результата на практических занятиях со студентами специальности 43.02.15 Поварское и кондитерское дело с используемыми разработанными опорными конспектами.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использовать на практике мастерами производственного обучения и педагогами профессионального образования опорные конспекты в процессе обучения специальным дисциплинам в организации профессионального образования.

Ключевые слова: опорные конспекты, опорные сигналы, педагог профессионального обучения.

The article discusses the didactic possibilities of implementing basic notes in the process of teaching special disciplines in the organization of vocational education, taking into account modern requirements for professional pedagogical activities, using the example of studying specialized disciplines at the Oryol Restoration and Construction College. During the study, the main methodological requirements for the development and use of reference notes were described and analyzed, the effectiveness of the learning process and the improvement of the result in practical classes with students of the specialty 02/43/15 Cooking and Confectionery were tested using the developed reference notes.

The practical significance of the study lies in the possibility of using reference notes in practice by industrial training masters and vocational education teachers in the process of teaching special disciplines in the organization of vocational education.

Keywords: reference notes, reference signals, vocational training teacher.

Введение

Актуальность. В данный момент система образования в Российской Федерации постоянно модернизируется. Исходя из статьи 20 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» Правительство Российской Федерации издало постановление от 16 марта 2022 г. № 387 о проведении эксперимента по разработке, апробации и внедрению новой образовательной технологии конструирования образовательных программ среднего профессионального образования в рамках федерального проекта «Профессионалитет» [3].

Обновление программ влечёт за собой изменение и усовершенствование методов преподавания. Проведенное исследование обусловлено дефицитом эмпирического материала в связи с обновлениями требований, происходящих в данный момент во всех областях, в том числе в системе образования.

Одно из наиболее важных мест в системе образования Российской Федерации занимают формы, методы и технологии обучения, посредством «реконструкции»

которых обеспечивается качественное современное образование. Состояние системы образования помогает обучающимся и преподавателям воспринимать и доносить информацию быстрее и качественнее, подготавливать и выпускать квалифицированных профессионалов. Из этого следует, что эмпирические материалы (методы, формы, технологии обучения) должны соответствовать развитию внутренней системы образования Российской Федерации.

Обновление системы образования, которое проводится в данный момент и имеет дефицит эмпирического материала, подтверждает актуальность исследования. Проект «Профессионалитет» не только поможет выпустить квалифицированных специалистов, которые будут готовы к работе, но и способствует обновлению учебно-методической базы педагогов профессионального образования.

Цель исследования состоит в разработке практических рекомендаций и применения опорного конспекта в процессе преподавания специальной дисциплины МДК 01.02 «Процессы обработки сырья и приготовления, подготовки к реализации кулинарных полуфабрикатов»

для специалистов в сфере общественного питания.

Новизна. С приходом современных методов обучения для достижения задач используются активные методики и педагогические технологии, одной из которых обучение с помощью опорных конспектов.

Научная новизна исследования состоит в том, что опорные конспекты разработаны и апробированы в процессе преподавания специальных дисциплин в организациях среднего профессионального образования.

Методы исследования. В ходе проводимого исследования проведен анализ обширной группы источников, научные доклады были освещены на VII Международных педагогических чтениях и в рамках круглого стола «Неделя науки 2023» ФГБОУ ВО ОГУ имени И.С. Тургенева. Разработанные методические материалы апробировались на базе БПОУ ОО «Орловский реставрационно-строительный техникум».

Изложение основного материала

Научный вклад в развитие опорных конспектов, их разработку и применение внесли: педагоги новаторы Виктор Фёдорович Шаталов и Софья Николаевна Лысенкова. Модель успеха по В.Ф. Шаталову представлена на рисунке 1.



Рис. 1. Модель успеха по В.Ф. Шаталову.

Под опорным сигналом понимаются ассоциативные ключевые слова, знаки, опор для мысли имеющее смысловое значение. Объединенные опорные сигналы в систему преобразуются в педагогический инструмент – опорный конспект.

Главная цель образования в системе среднего профессионального образования изменилась, по сравнению с прошлыми ориентирами. Раньше главным результатом обучения были базовые знания, в данный момент результат системы образования профессиональные умения и навыки. Данные изменения системы образования приводит к обновлению характера учебного процесса и способов деятельности обучающихся. Введение ФГОС СПО третьего поколения стало решением данных проблем. Основная идея подхода данного ФГОС СПО в образовании связана с управлением и организацией деятельности обучающегося за счёт освоения деятельности (решению задач) и её новых видов: поисково-конструкторской, творческой, учебно-исследовательской и других, это позволило обучающимся стать активными субъектами образования.

Усовершенствование методов обучения, неотъемлемый процесс в образовательном процессе. В данный момент существует традиционный и нетрадиционные методы обучения, которые видоизменяются и делают обучающий процесс интереснее, активизируют интеллектуальную деятельность обучающихся, которая укрепляет

знания, умения и навыки.

Учебно-методическая деятельность педагогов совершенствуется, среди повышения их качества выделяется разработка и использование опорного конспекта, помогающего выделить основные понятия, систематизировать учебный материал.

Во время разработки опорного конспекта, преподаватель обязан понимать и знать компетенции, которые усваиваются при изучении специальных дисциплин обучающимися. Иначе та информация, которая несёт большую смысловую нагрузку и представляет из себя смысл компетенции, может не отразиться в полном объёме опорного конспекта.

Перед преподавателями стоит задача грамотно выявить сущность, образность, логичность и функциональные признаки схем опорного конспекта: образные, логические, сущностные, так как образный признак конкретизирует понимание трудных мест в учебном материале, благодаря символам, графическим изображениям, которые влияют на визуальное восприятие информации [2].

Фактология опорного конспекта может систематически обновляться и дополняться неоднократно новыми элементами связывая последующие и предыдущие темы дисциплины.

На практических занятиях в ходе производственной (педагогической) практике на базе БПОУ ОО «Орловский реставрационно-строительный техникум» перед педагогом специальных дисциплин и практикантами возникла необходимость в разработке опорных конспектов в процессе обучения специальным дисциплинам для специальности 43.01.09 Повар, кондитер. Преподавателем был проанализирован учебный план и предложен в качестве разработки методического обеспечения МДК 01.02 «Процессы обработки сырья и приготовления, подготовки к реализации кулинарных полуфабрикатов».

Разработка опорного конспекта трудоемкий процесс как для педагогов, так и для обучающихся. Необходимо соблюдать все дидактические требования, провести анализ специальной литературы, методические рекомендации формирования опорного конспекта. Чтобы выдерживать требования и помочь в разработке опорных конспектов педагогу и обучающимся нами были выделены следующие методические рекомендации:

- отбор учебного материала, выделение основных понятий, процессов, ключевых слов;
- проведение структурно-логического анализа, построение схемы, визуализация учебной информации;
- кодирование информации посредством мнемонических приемов;
- расположение учебной информации с учетом логики изложения материала;
- оформление опорной информации в цветовой гамме и единым блоком.

Следующие рекомендации относятся к содержанию компонента:

- учебная информация опорного конспекта не более 300-400 печатных знаков;
- учебный материал должен быть структурным – не более 4-5 связок, или логических блоков;
- смысловой акцент в рамках одной темы или раздела дисциплины;

- автономность блоков (самостоятельный, отвечать на конкретный вопрос темы);
- ассоциативный ряд (связь между понятиями и процессами, установление сходства и различия между ними);
- унифицированность (использование печатных знаков с единой символикой дисциплины – ярко оформленные опоры).

Следуя предложенным рекомендациям разработки опорных конспектов педагогом задействуются зрительная, слуховая, моторная память.

Разработка опорных конспектов в виде графиков, схем, таблиц и изображений способствует развитию мышления, точности запоминания информации за счёт концентрации внимания, заинтересованности студентов к получению знаний по специальной дисциплине.

Для разработки опорных конспектов нами применялась электронная российская платформа для создания дизайнов «SUPA» – <https://supa.ru/> позволяющая создавать профессиональный дизайн раздаточного материала, коллажи, логотипы и многое другое.

Данный сервис имеет широкий набор шрифтов, графических изображений и размерной сетки для шаблонов. Преимущество данной платформы заключается в бесплатном использовании, в разных формах и качествах скачивания. Для разработки опорных материалов мы использовали книгу лекций Н.А. Анфимова, Л.Л. Татарская «Кулинария. Повар кондитер» [1].

Мелкие графические изображения, которые визуально подсказывают, какой именно этап обработки изучаются обучающимися. За счёт визуального «маяка» студенты смогут быстрее и эффективнее усваивать, повторять информацию. В опорном конспекте рассматриваются следующие аспекты: размораживание и характеристика; обмывания и требования; обсушивание; обвалка; жиловка и зачистка. Исходя из вышесказанного, нами был разработан опорный конспект, который является раздаточным материалом на практических занятиях, рисунок 2.

Применялись реалистичные графические рисунки, минимальная текстовая информация, пустые блоки для заполнения обучающимися. Главным преимуществом такого раздаточного опорного конспекта это изображение, которое реалистично передает разruby туш, имеет 2D объём.

В ходе исследования перед нами стояла задача определить эффективность опорных конспектов в процессе обучения специальным дисциплинам в организации профессионального образования. В рамках исследования проводился опрос респондентов БПОУ ОО «Орловский реставрационно-строительный техникум» в количестве 57 человек на предмет часто применяемых методов обучения во время изучения профессиональных модулей и дисциплин, рисунок 3

Также в ходе опроса нами было выяснено что обучающиеся лучше запоминают учебный материал при наглядном методе обучения. Апробация разработанных опорных конспектов в контрольной и экспериментальной группе имеет существенные статистические различия педагогического эксперимента, рисунок 4.

Опираясь на показатели уровня сформированности обучающей деятельности, мы применили критерий χ^2 экс. Пирсона. Результат расчёта критерия, показал

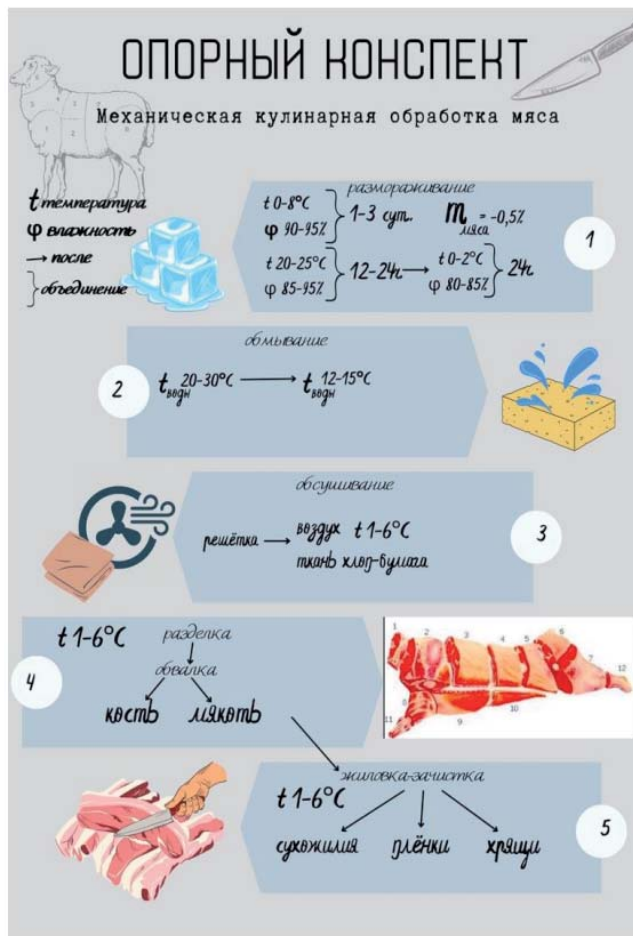


Рис. 2. Разработанный опорный конспект по теме «Механическая кулинарная обработка мяса».

существенные изменения в успеваемости экспериментальной группы, позволил нам удостовериться, что использование опорных конспектов, разработанных на специальной дисциплине, может значительно повысить эффективность процесса обучения и улучшить результаты на практических занятиях.

Опорные конспекты обеспечивают качественное усвоение знаний до необходимого уровня, облегчают дальнейшее изучение следующих дисциплин, подготовке к промежуточной и итоговой аттестации обучающихся.

Выводы

Таким образом, преподаватель имеет возможность обучить навыкам выявления главных признаков процесса или явления при формировании опорного конспекта, в процессе объяснения и закрепления материала через приемы противопоставления и сопоставления.

Так системный набор опорных сигналов представляет собой наглядную конструкцию, замещающую систему значений, понятий, тематический раздел как взаимосвязанные элементы в виде графической наглядности (наглядная схема, аббревиатура, причинно-следственная связь, таблица, рисунок) для конкретизации абстрактного материала.

Преимуществами опорных конспектов являются: компактность учебного материала, одномоментная обзорность, наглядное восприятие, запоминание. В связи

с этим опорный конспект представляет на наш взгляд широкий диапазон обобщения изучаемого учебного материала, раскрывая суть проблемного вопроса по одной теме или разделу дисциплины, помогает формированию у студентов прочных и глубоких знаний, повышает эффективность проведения занятий и систематизации учебного материала.

Опираясь на сделанные выводы, динамику улучше-

ния эффективности процесса обучения, а также более лёгкому, за счёт визуально, письменной памяти, усвоению знаний, опорные конспекты имеют место быть в образовательном процессе как метод обучения и оценивания, с дальнейшей ее трансформацией. Опорные конспекты многогранны и имеют широкие дидактические возможности при реализации программы подготовки специалистов среднего звена.

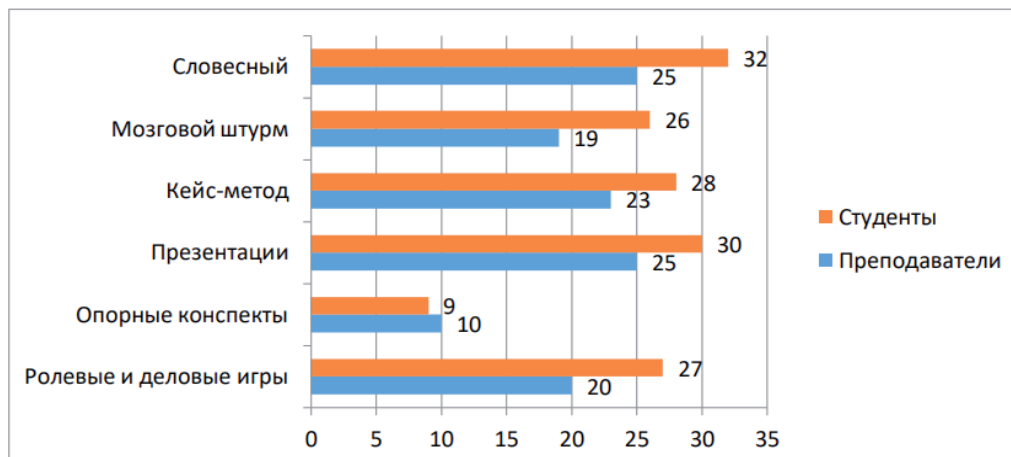


Рис. 3. Опрос респондентов на предмет применяемых методов обучения в организации СПО.

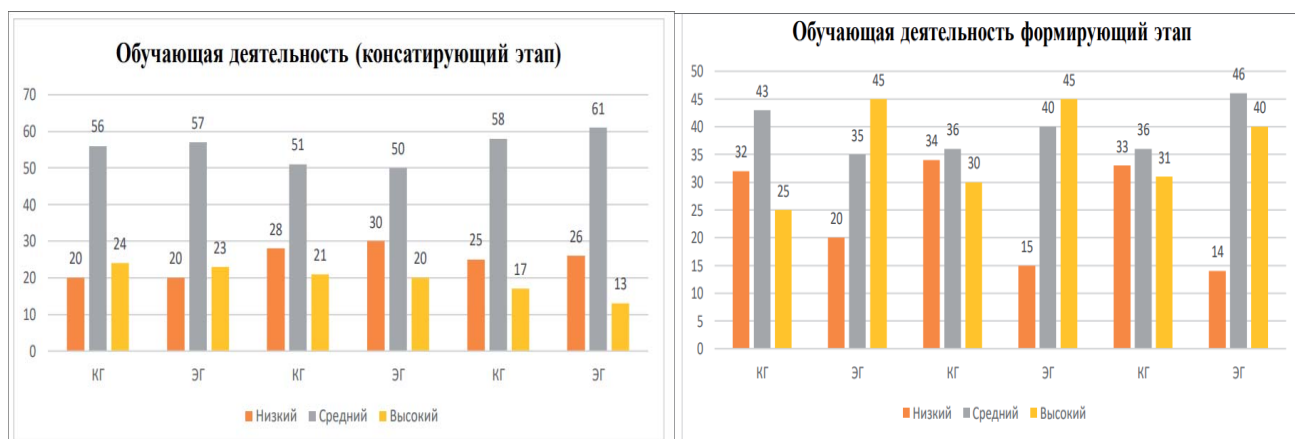


Рис. 4. Апробация опорных конспектов в процессе обучения специальным дисциплинам.

Библиографический список

1. Анфимова Н.А., Татарская Л.Л. Кулинария. «Повар, кондитер». - М.: Академия, 2015. 400 с.
2. Кузнецова Е.В. и др. Применение инновационных педагогических технологий на практических занятиях в системе профессионального обучения. / Е.В. Кузнецова, Е.В. Переведенцева // I международная научно-практическая конференция «Экономика России в современных условиях: проблемы и решения», Москва, 15.06.2022 –16.06.2022. Москва: Национальный институт бизнеса, 2022. С.107–115. DOI: 10.52683/nib.2712-8814.45. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49712142>
3. Постановление «О проведении эксперимента по разработке, апробации и внедрению новой образовательной технологии конструирования образовательных программ среднего профессионального образования в рамках федерального проекта «Профессионалитет»» от 16 марта 2022 № 387 // Собрание актов Президента и Правительства Российской Федерации. 2022 г. № 16.03.2022.

References

1. Anfimova N.A., Tatarskaya L.L. Cooking. “Cook, pastry chef.” - M.: Academy, 2015. 400 p.
2. Kuznetsova E.V. and others. Application of innovative pedagogical technologies in practical classes in the system of vocational training. / E.V. Kuznetsova, E.V. Perevedentseva // I International Scientific and Practical Conference “Russian Economy in Modern Conditions: Problems and Solutions”, Moscow, 06/15/2022 – 06/16/2022. - Moscow: National Institute of Business, 2022. Pp. 107–115. DOI: 10.52683/nib.2712-8814.45. [Electronic resource]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49712142>
3. Resolution “On conducting an experiment on the development, testing and implementation of a new educational technology for designing educational programs of secondary vocational education within the framework of the federal project “Professionalism”” dated March 16, 2022 No. 387 // Collection of acts of the President and Government of the Russian Federation. 2022 No. 03/16/2022.

ГЛАДКИХ АЛЕКСЕЙ МИХАЙЛОВИЧ

студент, Лысьвенский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», г. Лысьва, Россия

E-mail: gladkikh.aleksey.83@mail.ru

КУДРИНА МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

студент, Лысьвенский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», г. Лысьва, Россия

E-mail: kudrinamarija127@gmail.com

СТЕПАНОВА НАТАЛЬЯ АНАТОЛЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра общенаучных дисциплин, Лысьвенский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», г. Лысьва, Россия

E-mail: natstep77@mail.ru

GLADKIKH ALEXEY MIKHAILOVICH

Student, Lysvensky Branch of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Perm National Research Polytechnic University", Lysva, Russia
E-mail: gladkikh.aleksey.83@mail.ru

KUDRINA MARIA ALEXANDROVNA

Student, Lysvensky Branch of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Perm National Research Polytechnic University", Lysva, Russia
E-mail: kudrinamarija127@gmail.com

STEPANOVA NATALIA ANATOLYEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of General Scientific Disciplines, Lysvensky Branch of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Perm National Research Polytechnic University", Lysva, Russia
E-mail: natstep77@mail.ru

ПРАВОВАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ-СТРОИТЕЛЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВЕБ-ПРИЛОЖЕНИЯ «GOOGLE»

LEGAL TRAINING OF BACHELOR BUILDERS THROUGH THE USE OF THE GOOGLE WEB APPLICATION

В статье экспериментальным путем доказано, что использование сервисов Google в обучении студентов-бакалавров по направлению 08.03.01 «Строительство» повысило их уровень правовой компетентности.

Ключевые слова: электронные ресурсы, правовая подготовка, студенты вузов, образование, строительство.

The article experimentally proves that the use of Google services in the training of bachelor students in the direction 08.03.01 "Construction" has increased their level of legal competence.

Keywords: electronic resources, legal training, university students, education, construction.

Введение

Актуальность. Россия становится современным правовым государством, формируется гражданское общество. Это требует особого внимания к проблемам правового образования, в связи с этим высшие учебные заведения должны внедрять современные подходы к содержанию профессиональной подготовки не только юридических специальностей, но и других направлений. Исключением не должны быть и бакалавры-строители. Но, к сожалению, уровень правового образования у данной группы находится не на высоком уровне.

Цель – определить эффективность использования веб-приложения Google при профессиональной правовой подготовке бакалавров-строителей.

Новизна заключается в исследовании сервисов Google как средства повышения эффективности обучения, а именно улучшения правовой подготовки студентов направления 08.03.01 «Строительство».

Методологической основой исследования являются

анализ информационных источников, структурирование материала, педагогическое моделирование, исследование результативности гипотезы, онлайн-опросы и описание.

Изложение основного материала

В условиях динамичного развития российского общества высшие учебные заведения должны подготавливать специалистов в области строительства не только как профессионалов, но и как людей с большим правосознанием. Выпускать специалистов, готовых самостоятельно решать возникающие проблемы, а также умеющих грамотно и оперативно применять свои профессиональные и правовые знания, не боящихся применять их в своей практической деятельности.

Облачные технологии дают возможность удобного и повсеместного доступа к общим образовательным ресурсам, которые могут быть оперативно получены. При помощи облачных технологий имеется возмож-

ность хранить и редактировать информацию, делиться ей, а самое главное создавать в онлайн-сервисах новые электронные продукты для подготовки бакалавров-строителей. Количество этих электронных продуктов может быть неограниченно. При помощи электронного продукта, созданного в веб-приложении «Google», возможно активизировать мотивацию в организации самостоятельной работы студентов, что эффективно скажется на реализации учебного процесса. Важным преимуществом использования веб-приложения «Google» можно отметить общедоступность и совместный доступ.

«Электронный образовательный ресурс (далее ЭОА) может включать в себя несколько элементов: образовательный контент, метаданные и программные компоненты. Раскроем эти понятия. Образовательный контент – это наполнение образовательного процесса, его структурированное предметное содержание. Метаданные ЭОР – структурированная информация, описывающая характеристики электронного образовательного ресурса, компонента или объекта данных образовательной технологической системы. То есть информация, поясняющая и характеризующая другую информацию. Программные компоненты обеспечивают интерактивный режим работы с контентом, а также показывают элементы контента в определенных сочетаниях.

Метаданные ускоряют процесс поиска ресурсов, дают представление о контенте ресурса, его инновационных и образовательных качествах» [1].

Подготовка материалов для ЭОР осуществляется при помощи лицензированных программ по выбору коллектива разработчиков. Рекомендуемые ресурсы: Google Документы, Google Таблицы, Google Диск, Google Формы.

ЭОР предназначено для студентов, обучающихся на направлении 08.03.01 «Строительство». По окончании обучения на образовательном ресурсе студенты становятся высококвалифицированными специалистами, хорошо разбирающимися не только в области строительства, но и знающими и понимающими нормы права, изложенные в законодательстве РФ, а также правильно применяющими их на практике.

С появлением интереса к электронному обучению некоторые преподаватели начали разрабатывать и применять созданные на заказ обучающие веб-сайты.

В начале 2000-х электронное обучение получило большое распространение. Система электронного обучения нуждалась в централизации, ведь стало появляться больше новых систем. Эта потребность послужила причиной образования централизованной среды.

Постепенно данная система внедрялась в традиционное обучение и в социальные сети, в которых прочно закрепилось. Также отмечается тенденция перехода электронного обучения в облако.

Повышение уровня конкурентоспособности выпускников возможно с помощью их подготовки посредством веб-приложения «Google», что положительно скажется на формировании у них компетенций и качеств личности. Будущие специалисты будут более востребованными на современном рынке труда, так как будут владеть достойным уровнем знаний, отвечающим современным требованиям в сфере строительства.

Тема правового образования и воспитания студен-

тов неюридических специальностей начала обширно освещаться в научной периодической печати, начиная с 70-х годов прошлого столетия (Н.С. Алексеев [2], Е.Л. Болотова [3], А.Г. Циприс [4] и др.). Они обсуждали проблемные вопросы в области педагогики права, предлагали возможные варианты их преодоления. Алексеев Н.С. в своих трудах рассматривал пути создания правового государства [2].

До сих пор существует проблема разработки научных методов в области педагогики права. Это негативно влияет на проведение перспективных исследований.

Тему повышения правового сознания, культуры и компетенций у студентов вузов неюридических направлений исследуют до сих пор, находя новые точки обзора проблемы. Так, В.В. Иванова и Л.А. Кукушкина исследовали пути повышения уровня правосознания студентов неюридических направлений подготовки [5]. А.А. Поддубняк исследовал актуальность преподавания правоведения в вузах на неюридических факультетах [6]. Ю.И. Селивановская, А.В. Новаковская и А.Г. Демиева видят способом повышения правовой культуры проведение олимпиады по правоведению [7]. М.И. Мыхнюк и А.Н. Юнусова рассматривали педагогические условия формирования правовой культуры бакалавров [8]. Исследованием отличий правовых компетенций студентов-юристов и студентов неюридических специальностей занимались исследователи О.А. Егорова и Е.Н. Зинченко [9]. М.В. Кручинин и Г.А. Кручинина смоделировали процесс формирования профессионального правосознания [10].

Указанное выше подтверждает несоответствие уровня реализации подготовленности студентов в процессе обучения в учебных заведениях тем высоким требованиям, которые диктует программа профессионально-правовой подготовки специалистов.

Все вышеупомянутые противоречия обозначают проблему исследования: каким должна быть правовая профессиональная подготовка студентов строителей и как добиться данных показателей.

Основой исследования мотивов учебной деятельности была выбрана методика Ольховского Д.В. и Лоскутова А. А. по проведению и внедрению в образовательную деятельность их педагогического эксперимента [11]. Особенность данной методики заключается в научно поставленном опыте изменения образовательной деятельности, который направлен на создание в точно определенных условиях для подтверждения или опровержения гипотезы исследования.

Данная методика включает в себя 15 суждений и варианты ответов. Опросник не содержит суждений о личности педагога. Студенты указывают лишь субъективное мнение по уровню собственной подготовки. Предлагаются более расширенные, чем традиционные («да», «нет»), варианты ответов: «высокий», «средний», «низкий», «затрудняюсь ответить». Так как традиционные ответы, по показателям психодиагностической практики, вызывают затруднения при выборе ответов, вследствие своей категоричности.

Опросник создан в веб-приложении «Google Формы». Данный сервис даёт возможность без труда собирать большие объемы данных, обрабатывать их, при этом создатель опроса экономит огромное количество своего времени, которое при традиционном опросе

нужно было бы потратить на общение с респондентами. Ссылка на опрос была направлена студентам 08.03.01 «Строительство». В опросе приняли участие 63 студента. Студенты могут по ссылке пройти данный опрос с любого устройства, имеющего выход в сеть Интернет, в любое время.

Содержание тест-опросника: участники читают высказывания и выражают свое субъективное мнение. После прохождения опроса нажимают кнопку «Отправить».

Содержание суждений:

Вопрос 1. Укажите Ваш пол

- Мужской
- Женский

Вопрос 2. Укажите ваш возраст

- 18-20 лет
- 21-22 года
- 23-25 лет

Вопрос 3. Укажите вашу форму обучения

- Очная
- Заочная

Вопрос 4. На каком курсе Вы обучаетесь?

- 1 курс
- 2 курс
- 3 курс
- 4 курс
- 5 курс

Вопрос 5. Оцените Ваш уровень правовой подготовки.

- Высокий
- Средний
- Низкий

Вопрос 6. Знаете ли Вы основы нормативно-правовой базы профессиональной деятельности?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

Вопрос 7. Способны ли Вы составлять и использовать нормативные, правовые и деловые документы, относящиеся к профессиональной деятельности?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

Вопрос 8. Способны ли Вы ориентироваться в системе законодательства РФ и применять нормы права при решении практических задач?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

Вопрос 9. Ваш уровень способности работать с нормативными документами, проводить анализ нормы права.

- Высокий
- Средний
- Низкий

Вопрос 10. Насколько Вы готовы применять нормы права в конкретной ситуации?

- Готов
- Не готов
- Затрудняюсь ответить

Вопрос 11. Можете ли Вы принимать необходимые меры для восстановления нарушенных прав?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

Вопрос 12. Готовы ли Вы выстраивать отношения в обществе с использованием правовых норм?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

Вопрос 13. Владете ли Вы навыком применения основных государственно-правовых понятий?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

Вопрос 14. Владете ли Вы навыками анализа норм права путем анализа судебной и иной правоприменительной практики?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

Вопрос 15. Насколько сформирован Ваш уровень правового мировоззрения?

- Высокий
- Средний
- Низкий

Анализ результатов. Результаты опроса сразу приходят и анализируются в веб-приложении «Google Формы». Данные преобразовываются в столбцы или диаграммы, это зависит от формы вопроса. Общая статистика отображается в отдельном блоке под названием «сводка», также есть возможность посмотреть ответы отдельно по каждому участнику. Результаты можно «достать» из системы при помощи печати и скачивания.

Анализируя данные, приходим к выводу, что уровень правовой подготовки студентов направления 08.03.01 «Строительство» находится на среднем уровне. Предположительно, на это оказывает влияние тот факт, что студенты по специальности 08.03.01 «Строительство» не совсем понимают, зачем им изучать непрофильную для них дисциплину.

По данным нашего констатирующего эксперимента прослеживается следующая причинно-следственная связь: средний уровень правовой подготовки у преобладающего числа студентов связан, в первую очередь, с возникающим между ожиданиями по осуществлению учебного процесса и реальной его организацией диссонансом. Студентам приходится изучать непрофильные дисциплины, а им хочется видеть в учебном плане исключительно дисциплины профессионального содержания. По этой причине студенты не уделяют должного внимания так называемым «неспециальным учебным дисциплинам», о чём нередко жалеют в последующем.

Обобщая вышесказанное, определена задача психолого-педагогического эксперимента: создать методику применения веб-приложения «Google» для студентов направления 08.03.01 «Строительство», которая будет повышать познавательный интерес к изучению дисциплины.

Цель формирующего эксперимента – проверка влияния предлагаемой методики на повышение гносеологического (познавательного) интереса студентов и как следствие повышение их уровня правовой подготовки. В педагогическом эксперименте участвовали студен-

ты направления подготовки 08.03.01 «Строительство». На первоначальном этапе был зафиксирован средний уровень знаний по правовой подготовке у студентов направления 08.03.01 «Строительство».

Для решения проблемы исследования в веб-приложении «Google» перед прохождением опроса было предложено просмотреть два видеоролика: «Законодательная и нормативная база строительной отрасли» и «Промышленное и гражданское строительство». Использование веб-приложения «Google» на занятиях является удачной формой углубленного изучения отдельных правовых вопросов, которые способствуют сформированному уровню правового мировоззрения. Поскольку с помощью веб-приложения «Google» студентам было предложено посмотреть обучающие видеоролики, они охотнее изучали обозначенные темы.

Результативность занятий гарантируется за счет комбинирования:

- повествования преподавателем и самостоятельного изучения студентами информации;
- групповой и индивидуальной деятельности обучающихся.

Веб-приложение «Google» выступает средством привлечения учащихся к самостоятельной познавательной деятельности, её психологической и логической организации. Использование данного веб-приложения помогает выработать у студентов психологическую установку на систематическое самостоятельное пополнение своих знаний и формирования умений ориентироваться в больших объемах информации, анализировать её и применять в жизни.

Контрольно-оценочный этап включает в себя этап контрольного тестирования мотивов учебной деятельности в экспериментальной группе по методике Ольховского Д.В., Лоскутова А.А. при изучении уровня правовой подготовки у студентов направления 08.03.01 «Строительство».

Результаты опросов были такими:

- процент опрошенных, оценивающих свой уровень правовой подготовки «высоким», вырос с 6,6% до 50%;
- количество респондентов, считающих свой уровень применения и создания деловых, нормативных и правовых документов, касающихся их профессиональной деятельности, увеличилось с 20% до 75%;
- процент студентов, способных ориентироваться в системе законодательства РФ и применять нормы

права при решении практических задач увеличился с 46,7% до 83,3%;

- количество опрошенных, которые могут принимать меры по восстановлению нарушенных прав, выросло с 26,7% до 58,3%.

Анализируя данные опроса, приходим к выводу, что уровень правовой подготовки вырос, у многих уровень подготовки стал на высоком уровне. Проведённое исследование с большой уверенностью позволяет утверждать, что веб-приложение «Google» обладает огромными потенциалом.

Занятия с использованием такой технологии делают возможным вовлечь каждого студента в активную работу с учетом его интересов и уровня подготовки. В работе с гугл-формами ничто не ограничивает в экспериментах, можно с легкостью воплотить смелые идеи. Используйте мультимедиа и разные форматы, придумывайте живые формулировки и нестандартные вопросы. Креативный потенциал сервиса шире, чем можно себе представить.

Выводы

Наш эксперимент привел к росту уровня правовой подготовки у экспериментальной группы. Это доказало высокий потенциал выбранного приложения и эффективность работы с данной платформой над поставленной проблемой.

Применение электронного образовательного ресурса «Правовые аспекты в подготовке бакалавров-строителей посредством использования веб-приложения «Google» в учебном процессе позволяет студентам получить не только теоретические и практические навыки, но и синтезировать полученные знания и умения в компетенцию. Оказывает положительное влияние на систему обеспечения качества образовательных услуг, развивая её, и совершенствует содержание и технологии образования.

Электронный образовательный ресурс, как средство подготовки студентов к работе в области строительства, позволит будущим специалистам уверенно и без различных затруднений участвовать непосредственно в работах, связанных с возведением объектов на территории Российской Федерации. Можно смело утверждать, что разработка электронного образовательного ресурса «Правовые аспекты в подготовке бакалавров-строителей посредством использования веб-приложения «Google» очень актуальна на сегодняшний день.

Библиографический список

1. Методические инструкции по разработке электронных образовательных ресурсов. ФГАОУ ВПО «УрФУ имени первого Президента России Б.Н.Ельцина». Версия 1.0. Екатеринбург: УрФУ, 2011
2. Алексеев Н.С. На путях создания правового государства / Н. С. Алексеев // Известия высших учебных заведений. Правоведение. 1989. № 6. С. 3–9.
3. Болотова Е. Проблемы правовой подготовки в стандартах педагогического образования / Е. Болотова // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 52–56.
4. Циприс А.Г. Правовое воспитание студентов технических вузов / А. Г. Циприс // Известия высших учебных заведений. Правоведение. 1978. № 2. С. 81–85.
5. Иванова Владлена Владиславовна, Кукушкина Любовь Анатольевна Пути повышения уровня правосознания студентов неюридических направлений подготовки // Вестник КГУ. 2018. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-povysheniya-urovnya-pravosoznaniya-studentov-neyuridicheskikh-napravleniy-podgotovki> (дата обращения: 25.08.2023).
6. Поддубняк А.А. Правоведение: актуальность преподавания в образовательных учреждениях высшего профессионального образования неюридического профиля // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Юридические науки. 2015. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovedenie-aktualnost-prepodavaniya-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya-neyuridicheskogo> (дата обращения: 25.08.2023).

7. Селивановская Ю.И., Новаковская А.В., Демиева А.Г. Олимпиада студентов неюридических специальностей по правоведению как способ повышения правовой культуры // ВЭПС. 2010. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/olimpiada-studentov-neyuridicheskikh-spetsialnostey-po-pravovedeniyu-kak-sposob-povysheniya-pravovoy-kultury> (дата обращения: 25.08.2023).

8. Мыхнюк Мария Ивановна, Юнусова Алимэ Наримановна педагогические условия формирования правовой культуры бакалавров неюридических специальностей // Kant. 2021. №3 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-pravovoy-kultury-bakalavrov-neyuridicheskikh-spetsialnostey> (дата обращения: 25.08.2023)

9. Егорова Ольга Анатольевна, Зинченко Елена Николаевна Правовая компетентность студентов неюридических специальностей и профессиональная компетентность студентов - будущих юристов // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2016. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovaya-kompetentnost-studentov-neyuridicheskikh-spetsialnostey-i-professionalnaya-kompetentnost-studentov-buduschih-yuristov> (дата обращения: 25.08.2023).

10. Кручинин Максим Владимирович, Кручинина Галина Александровна Моделирование процесса формирования профессионального правосознания студентов неюридических специальностей в высшем образовании // Вестник ННГУ. 2012. №3-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-protsesta-formirovaniya-professionalnogo-pravosoznaniya-studentov-neyuridicheskikh-spetsialnostey-v-vysshem> (дата обращения: 25.08.2023).

11. Ольховский Д.В., Лоскутов А.А. Педагогический эксперимент: методика проведения и внедрения в образовательную деятельность // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28153> (дата обращения: 15.05.2023).

References

1. Methodological instructions for the development of electronic educational resources. Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education «Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin.» Version 1.0. Ekaterinburg: UrFU, 2011

2. Alekseev N.S. On the path to creating a rule of law / N. S. Alekseev // News of higher educational institutions. Jurisprudence. – 1989. No. 6. Pp. 3–9.

3. Bolotova E. Problems of legal training in the standards of pedagogical education / E. Bolotova // Higher education in Russia. – 2006. No. 11. Pp. 52–56.

4. Tsipris A.G. Legal education of students of technical universities / A. G. Tsipris // News of higher educational institutions. Jurisprudence. 1978. No. 2. Pp. 81–85.

5. Ivanova Vladlena Vladislavovna, Kukushkina Lyubov Anatolyevna Ways to increase the level of legal awareness of students in non-legal areas of training // Bulletin of KSU. 2018. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-povysheniya-urovnya-pravosoznaniya-studentov-neyuridicheskikh-napravleniy-podgotovki> (date of access: 08/25/2023).

6. Poddubnyak A.A. Jurisprudence: the relevance of teaching in educational institutions of higher professional education of a non-legal profile // Scientific notes of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky. Legal sciences. 2015. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovedenie-aktualnost-prepodavaniya-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya-neyuridicheskogo> (date of access: 08/25/2023).

7. Selivanovskaya Yu. I., Novakovskaya A. V., Demieva A. G. Olympiad of students of non-legal specialties in jurisprudence as a way to improve legal culture // VEPS. 2010. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/olimpiada-studentov-neyuridicheskikh-spetsialnostey-po-pravovedeniyu-kak-sposob-povysheniya-pravovoy-kultury> (date of access: 08/25/2023).

8. Mykhnyuk Maria Ivanovna, Yunusova Alime Narimanovna PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE LEGAL CULTURE OF BACHELORES OF NON-LEGAL SPECIALTIES // Kant. 2021. No. 3 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-pravovoy-kultury-bakalavrov-neyuridicheskikh-spetsialnostey> (date of access: 08/25/2023).

9. Egorova Olga Anatolyevna, Zinchenko Elena Nikolaevna Legal competence of students of non-legal specialties and professional competence of students - future lawyers // Bulletin of SUSU. Series: Education. Pedagogical sciences. 2016. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovaya-kompetentnost-studentov-neyuridicheskikh-spetsialnostey-i-professionalnaya-kompetentnost-studentov-buduschih-yuristov> (date of access: 08/25/2023).

10. Kruchinin Maxim Vladimirovich, Kruchinina Galina Aleksandrovna Modeling the process of formation of professional legal consciousness of students of non-legal specialties in higher education // Bulletin of UNN. 2012. No. 3-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-protsesta-formirovaniya-professionalnogo-pravosoznaniya-studentov-neyuridicheskikh-spetsialnostey-v-vysshem> (date of access: 08/25/2023).

11. Olkhovsky D.V., Loskutov A.A. Pedagogical experiment: methods of conducting and implementing in educational activities // Modern problems of science and education. 2018. No. 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28153> (access date: 05.15.2023).

УДК 372.8:51

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-268-271

ГУРЕЕВ ВЛАДИМИР АНДРЕЕВИЧ

аспирант, Елецкий государственный университет
им. И.А. Бунина, г. Елец, Россия
E-mail: vladimirgureev97@yandex.ru

БЕБА ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ

аспирант, Елецкий государственный университет
им. И.А. Бунина, г. Елец, Россия
E-mail: qup95@mail.ru

GUREEV VLADIMIR ANDREEVICH

Postgraduate Student, Bunin Yelets State University, Yelets,
Russia
E-mail: vladimirgureev97@yandex.ru

BEBА DMITRIY NIKOLAEVICH

Postgraduate Student, Bunin Yelets State University, Yelets,
Russia
E-mail: qup95@mail.ru

УЧЕБНАЯ ЛИТЕРАТУРА ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В XVIII ВЕКЕ

EDUCATIONAL LITERATURE ON MATHEMATICS FOR MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE 18TH CENTURY

Зарождение и развитие математического образования в России связано с деятельностью военных учебных заведений. Военные педагоги-математики выступили авторами первых учебников математики и первых методических пособий по математике, поэтому феномен развития математического образования в военных учебных заведениях требует тщательного изучения. В статье описаны особенности преподавания математики в военных учебных заведениях в XVIII веке. Установлены педагоги-математики в Морском кадетском корпусе, Сухопутном корпусе, и Артиллерийском и инженерном корпусе. Анализ созданных для этих корпусов учебников позволил сделать вывод о том, что именно в военных учебных заведениях России XVIII века и были заложены тенденции математического образования, которые сохранились до настоящего времени.

Ключевые слова: математика, военные, кадеты, литература, учебная литература, кадетский корпус.

The emergence and development of mathematical education in Russia is associated with the activities of military educational institutions. Military educators and mathematicians were the authors of the first textbooks on mathematics and the first methodological guides on mathematics, therefore the phenomenon of the development of mathematical education in military educational institutions requires thorough study. The article describes the features of teaching mathematics in military educational institutions in the 18th century. The mathematic educator-teachers at the Naval Cadet Corps, Land Corps, Artillery and Engineering Corps have been identified. An analysis of the textbooks created for these corps made it possible to conclude that it was in the military educational institutions of 18th century Russia that the tendencies of mathematical education were laid down, which have been preserved to the present.

Keywords: mathematics, military, cadets, literature, educational literature, cadet corps.

Введение

Актуальность. На современном этапе развития общества проблема нравственного и патриотического воспитания стоит особенно остро. Протоиерей Заридзе Геннадий Владимирович отмечает, что «мышлением современных людей становится выгода. Уважение к старшим, благородство, товарищество, дружба, любовь, взаимопомощь, героизм, милосердие, сочувствие, сострадание – все эти качества, присущие русской духовной культуре, невыгодны и потому теряют свою актуальность. Насаждаются искусственно западные «ценности», потеря своих традиционных ценностей (в частности духовности, которая была дана великими подвижниками благочестия, учеными, писателями нашей страны) приведет к потере своей страны» [4, с. 34].

Проблеме создания учебной литературы по математике посвящено довольно много работ. Однако специфика учебников по данному предмету для военных учебных заведений раскрыта недостаточно, что нельзя признать справедливым. По книгам Л.Ф. Магницкого, Н.Г. Курганова, Я.П. Козельского учились будущие пол-

ководцы, офицеры, отважно сражавшиеся за Отечество.

Цель исследования – анализ состояния математического образования в военных учебных заведениях в XVIII.

Объект исследования – обучение математике в военных учебных заведениях XVIII века.

Предмет исследования – особенности применения различной учебной литературы по математике для военных учебных заведений в XVIII веке.

Методы исследования: общие положения теории научного познания общественных процессов явлений, основанием которой является диалектический метод познания. В рамках исследования также применялись анализ, синтез, системно-структурный подход. В качестве основного метода использовался метод исторической реконструкции на основе анализа источников учебной и мемуарной литературы XVIII-XIX вв.

Научная новизна исследования заключается в первом в своем роде исследовании особенностей применения различной учебной литературы по математике для военных учебных заведений в XVIII веке.

Изложение основного материала

Н.Я. Безбородова отмечает, что «патриотизм сегодня призван стать важнейшей движущей силой преодоления кризиса российского общества и формирования национальной идентичности» [1, с. 5].

Воспитание любви к Родине невозможно себе представить без изучения ее истории. Особый интерес представляют традиции математического образования в военных учебных заведениях, выпускники которых прославили свое отечество многочисленными подвигами.

Более того, с деятельностью военных учебных заведений связано зарождение и развитие математического образования в России. В XVIII веке в России действовали следующие военные учебные заведения: Морской кадетский корпус; Сухопутный корпус; Артиллерийский и инженерный корпус. Для воспитанников этих корпусов была создана уникальная учебная литература по математике.

Создание специального Морского кадетского корпуса относится к началу развития флота в России. Флот был основан в 1696 г. Петром I. Чтобы подготовить хорошо обученный командный состав в Москве учредили школу математических и навигацких наук в 1701 г. Школа находилась в Москве на территории Сухаревской башни.

В октябре 1715 г. был осуществлен перевод старших классов математико-навигационной школы в Санкт-Петербург, на их основе была создана Морская академия. Император Петр I следил за тем, как проходит обучение его морской гвардии лично и даже сам составил перечень наук, которые должны были преподаваться учащимся Морской академии.

В курс обучения входили следующие разделы: навигация; механика; генеалогия; география; фортификация; риторика; история; артиллерия; политика; морские эволюции (тактическое маневрирование); морская практика; такелажное дело; «архитектура челнов и чертежей корабельных и галерных пропорций»; танцы; фехтование; европейский язык (право выбора принадлежало воспитаннику); математика (включая многие ее разделы).

Преподавателями нередко являлись сами офицеры.

Большой вклад в развитие математического образования в Морском корпусе внес Николай Гаврилович Курганов (1726–1796).

Н.Г. Курганов составил учебники «Универсальная арифметика» (1757) и «Генеральная геометрия» (1765).

Первый русский учебник по геометрии и тригонометрии «Генеральная геометрия» предназначался изначально для Морского кадетского корпуса, однако стал очень популярным и среди другой аудитории.

Учебник содержит большое количество заданий, курс построен систематически. Кроме того, задания сопровождаются практическими иллюстрациями и логическими доказательствами. Последнее издание учебника Н.Г. Курганова, которому было дано название «Числовник», можно назвать математической энциклопедией. В то время учебник был очень популярным.

В «Универсальной арифметике» Н.Г. Курганова 5 частей, одна из которых посвящена алгебре, а четыре освещают арифметические вопросы и ряд приложений к геометрии.

До выхода этого учебника в корпусе использовалась «Арифметика» Леонтия Филипповича Магницкого (1669–1739).

Учебник арифметики Л.Ф. Магницкого был весьма эффективным и содержал большие научные и методические описания, что делало его одним из лучших пособий своего времени. Если сравнивать эту книгу с западноевропейскими пособиями для обучения математике, то нельзя не оценить по достоинству правильное и этапное содержание. Учебник оказался столь удачным, что в течение нескольких лет распространился по всей России. По сути, данная книга представляла из себя энциклопедию математических и навигационных наук. Самое важное, что отмечалось в «Арифметике» Магницкого – полнота содержания. Это была не просто книга с заданиями математического уклона для обучающихся в корпусе, а учебник включал полный курс математики с приложением ее к мореплаванию.

В 1731 году по инициативе генерал-фельдмаршала Б.К. Миниха (1683–1767) был открыт Сухопутный корпус в России. В шляхетском сухопутном Императорском корпусе кадетов учеников обучали как военным, так и общеобразовательным (иностранным языкам, включая латынь, философию, ораторскому искусству) предметам. Данная система определялась тем, что «понеже не каждого человека природа к одному воинскому склонна». Именно это было отмечено в одном из высочайших указов самой императрицы Анны Иоанновны.

Новое учреждение получило важную задачу – выпускать из своих стен не только военнотружущих, но и гражданских чиновников. Как раз это и было едва ли не самое важное отличие между европейским и российским кадетскими корпусами.

Важную роль в формировании и последующем развитии математического русского просвещения сыграл Степан Иванович Назаров (1727–?), преподававший в Сухопутном корпусе с 1742 г. [10, с. 239].

Степан Назаров выступил автором нескольких учебников по элементарной математике: «Начальное основание геометрии с доказательствами», 1756 год (рукопись); «Практическая геометрия», 1760–1761 (состоял из двух частей, переиздавался два раза).

Второй учебник включал планиметрию; лонгиметрию; стереометрию; тригонометрию. В книгах было достаточно много практических заданий, примеров и их ответов без решений и без алгоритма действий, доказательств и т.д.

Следует также упомянуть, что для Сухопутного корпуса было написано «Краткое руководство к арифметике» Людевих (1758 г.).

В 1762 г. Екатерина II подписала указ об учреждении на основании артиллерийской и инженерной школ шляхетского корпуса. Директором был назначен Михаил Иванович Мордвинов (1730–1782) – один из деятелей военного и инженерного образования. М.И. Мордвинов окончил Сухопутный шляхетный корпус. Одно из личных качеств Мордвинова заключалось в том, что он уделял повышенное внимание преподаванию математики и ее приложениям. В Инженерно-артиллерийском корпусе изучались механика; арифметика; низшая алгебра; высшая и начальная геометрия; «свойства трех сечений конуса и прочее до сего относящееся» [7, с. 38].

Однако по общеобразовательному характеру школы нового корпуса практически полностью повторяли те программы, которые были в сухопутном шляхетском корпусе. Здесь изучались также немецкий и француз-

ский язык; история и география; механика, гидравлика; гражданская архитектура; математическая география и т.д. [6, с. 121].

Математику преподавал Яков Павлович Козельский (1728–1793) – воспитанник Академического университета. Авторству Я.П. Козельского принадлежат учебники «Арифметические предложения» (1764) и «Механические предложения» (1764), которые были составлены «для употребления обучающегося при Артиллерийском и Инженерном шляхетном кадетском корпусе благородного юношества».

В учебнике «Арифметические предложения» было четыре главы, которые были направлены на изучение целых чисел, ломаных чисел, содержание и пропорции чисел и геометрические выкладки.

В четвертой главе автором были изложены принципы и правила проведения различных операций с числами: извлечение корней; возведение в степень; операции с логарифмами; измерение параметров объектов на плоскости и пространстве.

Я.П. Козельский был учеником М.В. Ломоносова, поэтому неудивительно, что в «Арифметических предложениях» автор следует идеям немецкого ученого Христиана Вольфа (1679–1754) – учителя М.В. Ломоносова.

Именно приглашенные им учителя в итоге смогли сформировать достаточно прочный и работоспособный костяк кадетского корпуса и тех преподавателей, которые в этом корпусе работали.

Среди преподавателей математики также И.А. Вельяшев-Волынцев, генерал-майор Н.В. Верещагин (автор некоторых учебников по математике); академик С.Е. Гурьев.

И.А. Вельяшев-Волынцев – артиллерийский капитан. В конце XVIII столетия был преподавателем военных и математических наук в Артиллерийском и Инженерном Шляхетном корпусе. Им издан курс артиллерии «Артиллерийские предложения» 1767 и 1777 года, служивший до 1816 г. единственным учебным руководством по артиллерии. В течение 50-ти лет после первого издания учебник являлся лучшим для образования в своей области.

Курс артиллерии «Артиллерийские предложения» состоял из этапного содержания и структуры, а также включал особое оформление текста (с выделением, курсивом и т.д.).

Николай Васильевич Верещагин (1741–1807) с детских лет готовился к военной карьере. Первоначальное образование получил в артиллерийской школе. Затем по окончании Артиллерийского и Инженерного корпуса стал преподавать математику и военные науки.

Н.В. Верещагин обладал неординарным педагогическим даром и лекторскими способностями. На его лекции собирались воспитанники разных учебных заведений столицы. Неслучайно, ему было доверено преподавать Великим Князьям Александру и Константину Павловичам. Один из его учеников был Е.Д. Войтяховский, впоследствии создавший собственные учебники математики.

Труды Н.В. Верещагина в 3-х томах «Математические предложения о употреблении алгебры во всех частях прямолинейной геометрии, логарифмах, тригонометрии плоской и сферической, сочиненные

артиллерии генерал-майором Николаем Васильевичем Верещагиным, найденные после смерти его» по математике были изданы его сыном в Петербурге в 1819–1820 гг. [12].

Название трехтомника точно отражает его содержание. Автор демонстрирует широкие применения алгебры в геометрии (например, в геометрических задачах на построение сначала приводит алгебраические преобразования, а только затем проводит построение). Учебник представляет собой попытку реализации принципа фузионизма в преподавании алгебры и прямолинейной геометрии. Это желание вполне объясняется тем, что автор в течение ряда лет также преподавал элементы аналитической геометрии, которая в то время была представлена лишь теорией конических сечений.

Однако учебник нельзя назвать систематическим курсом, в нем даже не употребляются такие понятия, как «определение», «теорема», «доказательство».

Большое влияние на создание учебной литературы для военных учебных заведений оказал академик Семен Емельянович Гурьев (1766–1813).

С.Е. Гурьев первоначальное образование получил в Артиллерийском инженерном шляхетском кадетском корпусе, по окончании которого был назначен преподавателем навигации и артиллерии в Греческий кадетский корпус. Для преподавания в этом учреждении С.Е. Гурьев перевел шестую часть курса математики Э. Безу (1790). Более того, С.Е. Гурьев присовокупил к этому переводу собственное краткое изложение дифференциального и интегрального исчисления, что для того времени было довольно новым и смелым шагом.

Педагогическую деятельность С.Е. Гурьев успешно совмещал с научной. В 1796 г. он был избран адъюнктом Академии, в 1797 г. – академиком. В 1798 году был назначен профессором Училища корабельной архитектуры, где преподавал элементарную математику. В 1804 г. вышла первая часть его учебного руководства «Морской учебный курс». Первая часть представляла собой удачную попытку создания систематического курса геометрии. Она была переиздана дважды и была использована впоследствии при составлении учебников по геометрии авторами А. Ильинским и Д.М. Перовошиковым.

Выводы

Анализ состояния математического образования в военных учебных заведениях XVIII века позволяет сделать вывод о том, что оно имело свою специфику.

Во-первых, преподаванию математики здесь уделялось большое значение. Она включала разделы арифметики, алгебры, геометрии и тригонометрии, а также содержала элементы высшей математики (аналитической геометрии и элементов математического анализа).

Во-вторых, преподаватели математики совмещали педагогическую и военную карьеру, имея воинские звания разного ранга. Я.П. Козельский был капитаном артиллерии, Н.Г. Курганов – подполковником, С.И. Назаров – прапорщиком, Н.В. Верещагин – генерал-майором.

В-третьих, для военных учебных заведений создавалась своя учебная литература по математике. Причем, в методике изложения материала авторы придерживались разных подходов: Н.Г. Курганов следовал Эйлеру, а Я.П. Козельский – Хр. Вольфу. Отличие этих подходов заключалось в том, что первый отдавал предпочтение

наглядности и доступности в изложении, а второй – во главу угла ставил строгость. Важно отметить, что имелись попытки создания систематических курсов (учебная книга по геометрии С.Е. Гурьева). Традиция создания систематического курса по математике сохранилась в России до настоящего времени.

В-четвертых, большое внимание преподаватели математики военных учебных заведений уделяли воспита-

нию. Авторы подчеркивали важность таких качеств, как благородство, трудолюбие и любознательность.

В конце XVIII века столетия Россия обладала немалым количеством математиков, как преподавателей в военных учебных заведениях, так и ученых, изучающих математику вне стен этих образовательных организаций. В России было опубликовано множество математической русской научной и учебной литературы.

Библиографический список

1. *Безбородова Н.Я.* Патриотическое воспитание как основа формирования национальной идентичности / Н.Я. Безбородова // Международный научный вестник (Вестник Объединения православных ученых). 2021. №3(31). С. 5–9.
2. *Веселаго Ф.Ф.* Очерк истории Морского кадетского корпуса», с приложением списка воспитанников за 10 лет. С портретами и рисунками форм обмундирования / Ф.Ф. Веселаго. СПб., 1897. 143 с.
3. *Висковатов А.В.* Краткая история первого кадетского корпуса (Оригинальное название: Краткая история первого кадетского корпуса) / А.В. Висковатов. – Издательство: Военная Типография, СПб. 1832. 121 с.
4. *Заридзе Г.В.* Современное состояние российских традиционных ценностей / Г.В. Заридзе // Международный научный вестник (Вестник Объединения православных ученых). 2022. №1(33). С. 34–40.
5. *Корбуев Н.* Обзор преобразований Морского кадетского корпуса с 1852 г., с приложением списка выпускных воспитанников 1753–1896 гг. / Н. Корбуев. СПб., 1897. 431 с.
6. *Коротков А.С.* Морской кадетский корпус, краткий исторический очерк / А.С. Коротков. СПб., 1901. 227 с.
7. *Крылов В.М.* Кадетские корпуса и российские кадеты / В.М. Крылов. СПб., 1998. 672 с.
8. *Лалаев М.* Исторический очерк военно-учебных заведений / М. Лалаев. СПб, 1880. 102 с.
9. *Павлинов А.* Список окончивших в Морском кадетском корпусе с 1897 по 1905 г. / А. Павлинов. СПб., 1905. 47 с.
10. *Федотова Р.К. Хатагурова Е.В.* Документы о математике Степана Назарова / Р.К. Федотова // Исторический архив. – 1960. № 1. С. 238–241.
11. *Шильдкнехт Е.Н.* Морской корпус. Военная энциклопедия / Е.Н. Шильдкхт. СПб, 1914. Т.16. С. 431–434.
12. *Штокало И.З.* История отечественной математики. Том 1. С древнейших времен до конца 18-го в. / И.З. Штокало. – Киев: Наукова думка, 1966. 493 с.

References

1. *Bezborodova N.Ya.* Patriotic education as a basis for the formation of national identity / N.Ya. Bezborodova // International Scientific Bulletin (Bulletin of the Association of Orthodox Scientists). 2021. No. 3 (31). Pp. 5–9.
2. *Veselago F.F.* Essay on the history of the Naval Cadet Corps, with a list of pupils for 10 years. With portraits and drawings of uniforms / F.F., Veselago. SPb., 1897. 143 p.
3. *Viskovatov A.V.* A Brief History of the First Cadet Corps (Original title: A Brief History of the First Cadet Corps) / A.V. Viskovatov. - Publisher: Military Printing House, St. Petersburg. 1832. 121 p.
4. *Zaridze G.V.* The current state of Russian traditional values / G.V. Zaridze // International Scientific Bulletin (Bulletin of the Association of Orthodox Scientists). 2022. No. 1 (33). P.34–40.
5. *Korbuev N.* Overview of the transformations of the Naval Cadet Corps since 1852, with a list of graduate students 1753–1896. / N. Korbuev. SPb., 1897. 431 p.
6. *Korotkov A.S.* Naval Cadet Corps, a brief historical essay / A.S. Korotkov. St. Petersburg, 1901. 227 p.
7. *Krylov V.M.* Cadet Corps and Russian Cadets / V.M. Krylov. SPb., 1998. 672 p.
8. *Lalaev M.* Historical essay on military schools / M. Lalaev. St. Petersburg, 1880. 102 p.
9. *Pavlinov A.* The list of those who graduated from the Naval Cadet Corps from 1897 to 1905 / A. Pavlinov. - St. Petersburg, 1905. 47 p.
10. *Fedotova R.K., Khatagurova E.V.* Documents on the mathematics of Stepan Nazarov / R.K. Fedotova // Historical archive. 1960. No. 1. Pp. 238–241.
11. *Schildknecht E.N.* Marine Corps. Military Encyclopedia / E.N. Schildkht. - St. Petersburg, 1914. V.16. Pp. 431–434.
12. *Shtokalo I.Z.* History of Russian mathematics. Volume 1. From ancient times to the end of the 18th century. / FROM. Shtokalo. Kyiv: Naukova Dumka, 1966. 493 p.

УДК 377.1, 378.14

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-272-277

ДЗУНДЗА АЛЛА ИВАНОВНА

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории упругости и вычислительной математики имени академика А.С. Космодамианского ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, Россия
E-mail: alladzundza@mail.ru

ЧУДИНА ЕКАТЕРИНА ЮРЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики ФГБОУ ВО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры», г. Макеевка, ДНР, Россия
E-mail: eka-chudina@ya.ru

МОЙСЕЕНКО ИГОРЬ ИГОРЕВИЧ

аспирант кафедры высшей математики и методики преподавания математики, ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, Россия
E-mail: m3030103@yandex.ru

DZUNDZA ALLA IVANOVNA

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Professor of the Department of Elasticity Theory and Computational Mathematics Named After Academician A.S. Kosmodamiansky State-funded Educational Institution of Higher Professional Education Donetsk State University, Donetsk

E-mail: alladzundza@mail.ru

CHUDINA EKATERINA YURYEVA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics State-funded Educational Institution of Higher Professional Education Donbas National Academy of Civil Engineering and Architecture, Makeyevka

E-mail: eka-chudina@ya.ru

MOISEENKO IGOR IGOREVICH

Postgraduate Student of the Department of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education Donetsk State University, Donetsk

E-mail: m3030103@yandex.ru

АНАЛИЗ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ANALYSIS OF THE CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF A DIFFERENTIATED APPROACH IN TEACHING MATHEMATICS IN INSTITUTIONS OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

В статье рассматривается проблема повышения эффективности реализации дифференцированного подхода при организации обучения математике в учреждении высшего профессионального образования. Проанализированы условия реализации дифференцированного подхода в условиях инженерного вуза, а также обоснованы основные направления дифференциации (внутренняя и внешняя дифференциация) при организации математического обучения студентов.

Ключевые слова: обучение математике, дифференцированный подход, вуз, дифференциация.

The article deals with the problem of increasing the effectiveness of the implementation of a differentiated approach in the organization of teaching mathematics in an institution of higher professional education. The conditions for the implementation of a differentiated approach in the conditions of an engineering university are analyzed, and the main directions of differentiation (internal and external differentiation) in the organization of mathematical training of students are substantiated.

Keywords: teaching mathematics, differentiated approach, university, differentiation.

Введение

Актуальность данного исследования определяется необходимостью усиления личностно-ориентированной направленности в содержательном и организационном компонентах учебно-воспитательного процесса в учреждениях высшего профессионального образования в условиях углубляющейся в последнее время неоднородности уровня математической подготовки выпускников школ. Своевременность и целесообразность разработки этой проблемы усиливается при проектировании и организации образовательного процесса на вновь присоединенных территориях РФ в условиях длительного дистанционного обучения.

Цель исследования состоит в определении условий эффективности реализации дифференцированного подхода при обучении математике, обосновании основных направлений дифференциации обучения в учебном процессе учреждения высшего профессионального образования.

Изложение основного материала

В научно-педагогических исследованиях глубоко проанализирована проблема дифференциации в обучении: с позиций изучения, мотивационно-ценностной личности и способов ее стимулирования (Г.С. Батыщев, Д.Н. Узнадзе, Л.П. Буева, В.К. Виллюнас, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов и дру-

гие); вопроса реализации педагогического потенциала в учебно-познавательной деятельности (И.Д. Бех, У.А. Васильева, В.Л. Поплужный, Л.Я. Гозман); индивидуального подхода в обучении (Ж. Пиаже, Дж. Дьюи, Дж. Вико и другие) [3]; индивидуального подхода в обучении (В.А. Крутецкий, Е.Я. Голант).

Разработка теории и практики дифференциации в обучении математике, как правило, осуществляется авторами на примерах проектирования содержания обучения на различных этапах и уровнях образования. Так, изучалась роль учебных задач при обучении математике в условиях личностно-ориентированного подхода [1]; анализировались возможности применения личностного подхода при обучении математике в общей школе [7]. Преподавателями высшей школы глубоко изучалась проблема дифференцированного подхода при организации самостоятельной работы студентов при изучении математических дисциплин [6, 9]. Анализ научно-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что разработка теоретических и методических основ проектирования дифференцированного подхода является актуальной педагогической проблемой при организации обучения в высшей школе. В значительной степени это связано с тем, что студенты имеют различный уровень подготовки при поступлении в вуз. Исследования педагогов и психологов показывают, что «студенты приходят в вуз с разными способностями и уровнями знаний, желаниями и возможностями, поэтому необходима (...) дифференциация обучения студентов в соответствии с их индивидуальными особенностями» [6]. Л.Н. Ильинская считает, что дифференциацию обучения следует рассматривать в трех аспектах: это система обучения, отвечающая склонностям однородных групп обучающихся (педагогический аспект); дифференциация учебного материала в соответствии с разделением обучающихся на группы (методический аспект); учет индивидуальных особенностей и создание соответствующих групп обучающихся (психологический аспект) [6].

Наиболее близкими к цели нашего исследования являются условия реализации дифференцированного подхода, разработанные Р. Ди Наполи:

- студентам должна быть предоставлена возможность участвовать в определении стратегии обучения и выборе учебных целей;

- эти стратегии должны отвечать нуждам конкретного студента и его скорости усвоения материала;

- студентам (на определенном этапе) предоставляется доступ к источникам информации, помогающим в решении проблем и задач [10].

Заметим, что по оценке студентов, при обучении в вузе высшая математика является одной из самых сложных дисциплин [2]. При изучении математики овладение новым материалом невозможно без достаточного полного усвоения ранее изученного материала. Если изучение раздела оптики в физике возможно без знания курса механики, то при изучении курса математики в инженерном вузе студент не сможет овладеть новым материалом без достаточно свободного владения знаниями из школьного курса математики. Наряду с этим, безусловно, при обучении на непрофильных (нематематических) направлениях подготовки математические знания являются одними из наиболее востребованных,

поскольку математические дисциплины являются фундаментом не только для изучения дисциплин базовой части учебного плана, но и для изучения дисциплин специализации. В инженерном вузе математика является основой для дальнейшего изучения таких дисциплин, как прикладная физика, строительная механика, сопротивление материалов и др.

Как отмечают многие педагоги-практики, при изучении математики трудности возникают у большинства студентов [6]. Исследования показывают, что усвоение нового материала из курса математики происходит по-разному даже при одинаковом объеме начальных знаний у обучающихся, даже при условии использования единой методики представления нового материала. Это обусловлено личностными особенностями обучающихся, их уровнем развития логического мышления, пространственного ориентирования, способности к абстрагированию и многого другого.

Итак, сложность освоения курса математики для многих обучающихся обусловлена следующими причинами:

- недостаточное усвоение курса школьной математики (особенно актуальна эта проблема в связи с вынужденным применением дистанционной формы обучения в условиях эпидемий, стихийных бедствий или боевых действий);

- переход на новую для студентов первого курса систему обучения с применением лекционно-семинарских занятий;

- увеличение доли времени, отводимого на самостоятельное изучение курса, в учреждении высшего профессионального образования, по сравнению со школьной нагрузкой;

- более абстрактный характер математических знаний в курсе математики вуза по сравнению со школьным курсом;

- недостаточная мотивация изучения математики для студентов вуза, поскольку математика, как правило, изучается на младших курсах, и обучающиеся еще не столкнулись с изучением специальных инженерных дисциплин, требующих владения математическим аппаратом;

- тесная взаимосвязь между разделами курса высшей математики, что ведет к трудностям в усвоении нового материала при недостаточном усвоении предыдущих разделов.

Опыт нашей педагогической деятельности позволяет сделать вывод, что по уровню и скорости усвоения нового материала обучающихся инженерных специальностей можно разделить на три группы. Первая группа студентов – это обучающиеся, которые наиболее полно усвоили изложенное содержание курса математики. Они могут применять этот аппарат как для решения типовых заданий, так и для самостоятельного нахождения решения нестандартных проблем, в том числе на практике; они с легкостью строят логические связи и выбирают методы решения поставленной проблемы. Вторая группа обучающихся – студенты, овладевающие новым материалом по курсу математики в такой мере, что могут самостоятельно решать задачи, близкие к уже рассмотренным, но испытывают некоторые сложности при выборе методов решения проблем, с которыми не сталкивались ранее. Такие обучающиеся выделяют су-

ществленные теоретические знания, но не всегда могут применить их на практике. Третья группа студентов – это обучающиеся, которые не могут выбрать методы решения типовых задач без направления тьютора. Эти студенты могут воспроизвести решение типового примера, но не могут самостоятельно выделить теоретические моменты, важные для дальнейшего овладения материалом.

Обучающиеся первой группы, которые наиболее полно овладевают учебным материалом, как правило, имеют оценку «отлично», то есть высокий уровень успеваемости. Студенты второй группы имеют оценку «хорошо» при текущем контроле. Обучающиеся третьей группы имеют оценки «удовлетворительно» или даже «неудовлетворительно» (низкий уровень успеваемости). Общеизвестно, что в любом студенческом коллективе основная масса обучающихся имеет средний уровень успеваемости, а «отличники» и слабоуспевающие студенты находятся в меньшинстве. Поэтому зачастую преподаватель проектирует содержание и средства обучения, ориентируясь преимущественно на более многочисленную часть студентов. В связи с этим мы считаем, что необходимо осуществлять специальные организационно-методические мероприятия, направленные на повышение познавательного интереса и активности студентов третьей группы и на удовлетворение высоких целей самореализации и саморазвития у студентов первой группы. Пассивным, слабоуспевающим студентам целесообразно предлагать задания начального уровня сложности. Опыт показывает, что, научившись выполнять их, студенты получают удовлетворение от выполненной работы и дополнительный стимул к обучению. Они охотнее приступают к выполнению заданий более сложного уровня, а также демонстрируют более высокий уровень самостоятельности в учебной работе. Этого не происходит, если такие студенты сразу получают задание средней сложности и испытывают трудности с их выполнением. Аналогично, особые условия творческого поиска необходимо создавать студентам, имеющим высокий уровень успеваемости. Выполняя простые типовые задания, такие обучающиеся быстро теряют интерес к учебному материалу. В тексте каждой контрольной работы, индивидуального задания мы предлагаем студентам выполнить нестандартную задачу или задачу повышенной сложности, требующей конструирования нового, ранее неизвестного алгоритма решения.

На наш взгляд, преодолеть описанную выше неоднородность уровней усвоения учебного материала студентами позволяет выполнение следующих условий эффективной реализации дифференцированного подхода в обучении, выделенных И.В. Харитоновой:

- открытость и прозрачность уровней усвоения материала и результатов обучения;
- необходимость четкой градации между уровнем требований и уровнем результатов обучения (выделение структурных уровней усвоения учебного материала, в том числе базового);
- обеспечение логической последовательности освоения уровней обучения;
- уровневый подход в контроле и оценке результатов обучения [9].

На основе анализа научно-педагогических исследова-

ний мы делаем вывод, что важнейшим условием реализации дифференцированного подхода при обучении математике является организация структурной последовательности изложения содержания дисциплины и контроля усвоения учебного материала по уровням сложности. Именно такая организация учебного процесса позволит в полной мере учитывать отличия между способностями и знаниями студентов. Обучение математике в учреждении высшего профессионального образования должно быть организовано таким образом, чтобы актуализировать личностные особенности каждого студента, и в то же время позволять преподавателю работать фронтально со всей учебной группой.

Не менее важным условием эффективной реализации дифференцированного подхода при организации учебного процесса мы считаем выделение двух направлений дифференциации обучения: внешней и внутренней дифференциации [4, 6, 8]. Внешняя дифференциация находит свое отражение в создании однородных групп обучающихся по их способностям (в средней школе это классы с углубленным изучением определенных дисциплин), организации факультативных занятий, а также в учебно-воспитательном процессе профильных учебных заведений. В высших учебных заведениях принципы внешней дифференциации, на наш взгляд, реализованы достаточно полно за счет возможности выбора студентами направления подготовки профессионального образования. В отличие от программы средней школы, которая содержит, как правило, только обязательные дисциплины, учебный план избранного студентом вуза позволяет кроме обязательных дисциплин углубленно изучать предметы вариативной части профессионального блока, которые отвечают способностям студента и его личным интересам. В процессе обучения значительное внимание уделяется разнообразным спецкурсам и факультативам, потому студент имеет возможность изучать те дисциплины, которые ему интересны и необходимы для профессиональной и личностной самореализации. Кроме базовых курсов, студенты вуза имеют возможность углублять свои познания в интересующих их областях знаний, занимаясь научной работой, участвуя в олимпиадах и студенческих конференциях.

Внутренняя дифференциация лежит в основе реализации личностного подхода к организации обучения различных групп обучающихся с неодинаковым уровнем успеваемости. Как упоминалось выше, преподаватель в разной мере оказывает помощь студентам с высокой, достаточной, средней или низкой успеваемостью. Если студентов с высокой и достаточной успеваемостью следует заинтересовывать нестандартными заданиями и необычными подходами к решению типовых заданий, то у студентов с низкой успеваемостью такие задания могут снизить мотивацию к обучению из-за их повышенной сложности. В средней школе эта проблема может быть решена с помощью разделения класса учеников на подгруппы по уровням успеваемости. Благодаря дифференцированным уровням сложности заданий для каждой подгруппы обучающиеся получают учебную нагрузку, которая отвечает их личным способностям и познавательным интересам.

Необходимым условием эффективного осуществления внутренней дифференциации мы считаем необходимость выполнения следующих организационных

этапов:

1. Выбор критериев оценивания индивидуальных особенностей студентов (уровень знаний, восприятие нового материала, развитие логического мышления и т.д.).

2. Проведение диагностики обучающихся на основании выбранных критериев.

3. Распределение обучающихся на отдельные группы в соответствии с диагностическими критериями.

4. Разработка базового и продвинутого уровней освоения дисциплины в соответствии с выделенными критериями.

5. Разработка содержания дисциплины для каждого уровня освоения дифференцированного содержания заданий.

6. Реализация обучения с использованием дифференцированного подхода в аудиторной и самостоятельной работе.

7. Контроль результатов применения дифференцированного подхода, корректирование содержания дисциплины для базового и продвинутого уровней усвоения.

К сожалению, на практике в учреждениях высшего профессионального образования такая дифференциация на подгруппы не всегда может быть эффективно осуществлена, так как значительная часть учебной нагрузки распределяется на самостоятельную, внеаудиторную работу студентов.

Как известно, в настоящее время на аудиторную нагрузку в вузах приходится около 50% от общего объема учебной нагрузки, которая выделяется на изучение дисциплины. Остальные 50% учебной нагрузки отводятся на самостоятельную работу студентов. Кроме того, с целью экономии учебного времени преподавателей в настоящее время активно осуществляется укрупнение групп и потоков студентов при планировании учебного процесса. Поэтому мы считаем, что разделение на подгруппы по уровню успеваемости не является целесообразным в учреждениях высшего профессионального образования. Та небольшая часть учебной нагрузки, которая отводится на аудиторные занятия, должна быть заполнена фронтальной учебной работой, то есть работой преподавателя со всей группой. Возможна небольшая степень дифференциации на практических занятиях – ее можно осуществлять, выдавая студентам индивидуальные задания после рассмотрения нескольких стандартных заданий из нового материала.

Таким образом, крайне важным условием эффективности дифференциации обучения является усиление индивидуального подхода к студентам при организации самостоятельной работы. Л.Н. Ильинская обосновывает целесообразность разделения обучающихся на группы, занимающиеся по единым учебным планам, но выполняющие учебные задания для самостоятельной работы различной сложности [5]. Цель такой дифференциации – предоставить каждому обучающемуся возможность освоения дисциплины на желаемом уровне (не ниже государственного стандарта), создать благоприятные условия обучения для обучающихся с низкой и высокой успеваемостью. И.М. Елкина подчеркивает, что задачей педагога при организации самостоятельной работы обучающихся является не столько передача теоретического материала, сколько содействие в его само-

стоятельном поиске и создании благоприятной учебной среды [3]. Безусловно, самостоятельная работа студента предусматривает не только изучение соответствующей литературы, но и индивидуальные консультации с преподавателем и выполнение различных самостоятельных работ. К последним можно отнести рефераты, лабораторные, курсовые работы.

Как показывает опыт нашей педагогической деятельности, при изучении курса высшей математики в инженерном вузе эффективным видом самостоятельной работы студентов, актуализирующим дифференциацию в обучении, является выполнение расчетно-графической работы. Она выполняется студентом индивидуально и предусматривает выполнение обучающимся набора типовых заданий по курсу математики. Каждый студент получает свой вариант заданий, которые должны быть дифференцированы по уровню сложности, также варьируется их количество. Крайне важна консультационная работа преподавателя и студента при выполнении расчетно-графической работы. Педагог может варьировать степень нагрузки, регулируя меру помощи учащемуся в зависимости от уровня его подготовки. Чем выше успеваемость студента, тем меньшей должна быть помощь преподавателя. Мы согласны с И.В. Харитоновой, выделяющей следующие условия реализации дифференцированного подхода при консультационной работе: необходимость указания типа задачи; целесообразность записи условия в виде таблицы, структурной схемы и т.п.; обязательность выделения отдельных правил и теорем, необходимых для решения задачи; дополнение решения эскизом графика или более подробным чертежом; построение алгоритма решения; приведение аналогичного примера; предложение промежуточных вспомогательных заданий; установление причинно-следственных связей; пояснение отдельных этапов решения; указание эталонного ответа; постановка наводящих вопросов [9]. Нам импонирует подход В.В. Фирсова к определению условий уровневой реализации дифференцированного подхода в обучении. Ученый приходит к выводу, что содержание теоретического материала изучаемой дисциплины не целесообразно дифференцировать по уровням сложности, а дифференцию уместно реализовывать на практических занятиях в структурированной системе задач, причем обучающиеся должны иметь возможность самостоятельного выбора уровня сложности заданий [8].

Безусловно, студентам с отличной успеваемостью консультационная помощь может оказываться на этапах самостоятельного поиска пути решения и анализа полученных результатов. Студентам с хорошей успеваемостью необходима консультационная помощь на этапах анализа условия задачи, поиска методов решения, реже – при реализации решения. Студентам с удовлетворительной успеваемостью необходима консультационная помощь на всех этапах самостоятельной работы: анализа условия, составления алгоритма решения, реализации решения с учетом подобранных методов и анализа полученных результатов. С приобретением определенных навыков помощь преподавателя, естественно, должна становиться меньшей, и студент может быть отнесен к группе студентов с более высокой успеваемостью.

Целесообразно также предоставление дополни-

тельных заданий к расчетно-графической работе для отдельных обучающихся. В связи с этим, можно выделить две целевые группы студентов: с неудовлетворительной и крайне высокой успеваемостью. Обучающимся с неудовлетворительной успеваемостью необходима дополнительная консультационная помощь педагога для выработки навыков решения типовых задач, планомерном повторении и закреплении изученного содержания курса. Обучающиеся с крайне высокой успеваемостью, напротив, менее нуждаются в консультационной помощи, однако такие студенты нередко теряют интерес к работе в связи с быстротой выполнения заданий. Таким обучающимся необходимо предоставлять задания повышенной сложности, а также задания, предполагающие нестандартные методы решения или знание учебного материала других дисциплин.

Выводы

Таким образом, эффективная реализация дифференцированного подхода при обучении математике должна основываться на фиксации базового уровня освоения учебной дисциплины, открытости системы оценивания результатов обучения, поощрении стремления студентов к самостоятельному освоению учебного материала разного уровня сложности. Соблюдение выделенных в данной работе условий реализации дифференцированного подхода при организации учебного процесса способствует стремлению обучающихся к самостоятельному поиску информационных ресурсов, желанию активно пользоваться консультационной помощью, а их самостоятельная учебная работа осуществляется с учетом индивидуальных потребностей и возможностей. Кроме того, повышается интерес будущих специалистов не только к изучению математики как непрофильной дисциплины, но и к овладению профессионально-ориентированными знаниями, усиливается мотивация к личностной самореализации и саморазвитию.

Библиографический список

1. *Дербуш М.В.* Использование учебных задач при обучении математике в условиях личностно-ориентированного подхода / Тезисы Всероссийского съезда учителей математики в Московском университете (28–30 октября 2010 г.) Секция «Математика и общее развитие учащихся». 193 с. С. 49–50. – URL: <http://math-congress-2010.msu.ru/upload/thesis/final/2.pdf> (дата обращения: 14.02.2023). – Текст: электронный.
2. *Дзундза А.И.* Междисциплинарные связи математической подготовки в техническом вузе / А.И. Дзундза, Е.Ю. Чудина // Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика. Сборник научных трудов по материалам международной заочной научно-практической конференции 2015 г. № 9. Часть 1 (20-1). Воронеж, 2015. 465 с. С. 21–24. – Текст: непосредственный.
3. *Елкина И.М.* Дидактические основания оценивания результатов обучения при современных педагогических подходах / Дис. ... канд. пед. наук. Спец. 13.00.01. М., 2016. 182 с. – Текст: непосредственный.
4. *Ермош Е.Н.* Реализация дифференциации обучения в образовательном процессе // Актуальные проблемы современности: наука и общество. 2017. №1 (14). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-differentsiatsii-obucheniya-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 01.12.2023). – Текст: электронный.
5. *Жученко О.А.* Психолого-педагогический анализ успеваемости студентов по высшей математике на экономическом факультете / О.А. Жученко, С.Я. Пономарева // Сборник Инновационное развитие АПК: итоги и перспективы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, т.3. – Ижевск: ФГОУ ВПО Ижевская ГСХА, 2007. С. 83–89. – Текст: непосредственный.
6. *Ильинская Л.Н.* Об организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов по курсу «Математический анализ» в условиях уровневой дифференциации обучения // Наука и школа. №2. 2013. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov-pedagogicheskikh-vuzov-po-kursu-matematicheskii-analiz-v-usloviyah-urovnevoy> (дата обращения: 14.02.2023). – Текст: электронный.
7. *Трунова О.В.* Місце, зміст і структура навчального матеріалу з елементів стохастички в ліцях і класах з поглибленим вивченням математики // Вісник Черкаського університету. Черкаси, 2008. Вип. 139. Серія педагогічні науки. С. 139–147. – Текст: непосредственный.
8. *Фирсов В.В.* Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения. М.: 1994. 321 с. – Текст: непосредственный.
9. *Харитоновна И.В.* Дифференцированный подход к организации самостоятельной работы студентов при обучении математике // Вестник МГУ. №1. 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/differentsirovannyy-podhod-k-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov-pri-obuchenii-matematike> (дата обращения: 14.02.2023). – Текст: электронный.
10. *Di Napoli, R.* What is student-centered learning? [Электронный ресурс] / Educational InitiativeCentre, University of Westminster (2004). 10 p. – URL: <http://rafawiki.wikispaces.com/file/view/WhatIsStudentcentred+learning.pdf> (дата обращения: 14.02.2023). – Текст: электронный.

References

1. *Derbush M.V.* The use of educational tasks in teaching mathematics in the context of a personality-oriented approach / Theses of the All-Russian Congress of Mathematics teachers at Moscow University (October 28-30, 2010) Section “Mathematics and general development of students”. 193 p. Pp. 49–50. – URL: <http://math-congress-2010.msu.ru/upload/thesis/final/2.pdf> (accessed: 02/14/2023). – Text: electronic.
2. *Dzundza A.I.* Interdisciplinary connections of mathematical training in a technical university / A.I. Dzundza, E.Yu. Chudina // Actual directions of scientific research of the XXI century: theory and practice. Collection of scientific papers based on the materials of the international correspondence scientific and practical conference 2015. No. 9. Part 1 (20-1). Voronezh, 2015. 465 p. Pp. 21–24. – Text: direct.
3. *Elkina I.M.* Didactic bases for evaluating learning outcomes with modern pedagogical approaches / Dis. ... candidate of pedagogical Sciences. Spec. 13.00.01. M., 2016. 182 p. – Text: direct.
4. *Yermosh, E.N.* Implementation of differentiation of learning in the educational process // Actual problems of modernity: science and

society. 2017. №1 (14). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-differentsiatsii-obucheniya-v-obrazovatelnom-protseesse> (date of application: 12/01/2023). – Text: electronic.

5. *Zhuchenko O.A.* Psychological and pedagogical analysis of students' progress in higher mathematics at the Faculty of Economics / O.A. Zhuchenko, S.Ya. Ponomareva // Collection of innovative development of agriculture: results and prospects. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, vol.3. – Izhevsk: FGOU VPO Izhevsk State Agricultural Academy, 2007. Pp. 83-89. – Text: direct.

6. *Ilyinskaya L.N.* On the organization of independent work of students of pedagogical universities on the course «Mathematical analysis» in terms of level differentiation of education // Science and school. No.2. 2013. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov-pedagogicheskikh-vuzov-po-kursu-matematicheskoy-analiz-v-usloviyah-urovnevoy> (accessed: 02/14/2023). – Text: electronic.

7. *Trunova O. V.* Place, content and structure of educational material from stochastic elements in lyceums and classes with Advanced Study of mathematics. // Bulletin of Cherkasy University. Cherkassy publ., 2008, issue 139. Pp. 139–147. – Text: direct.

8. *Firsov V. V.* differentiation of training on the basis of mandatory results of training. Moscow: 1994, 321 p. (in Russian). text: direct.

9. *Kharitonova I. V.* differentiated approach to the organization of independent work of students in teaching mathematics // Vestnik MSU. #1. 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/differentsirovannyy-podhod-k-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov-pri-obuchenii-matematike> (accessed: 14.02.2023). – Text: electronic.

10. *Di Napoli R.* What is student-centered learning? [Electronic resource] / Center for Educational Initiatives of the University of Westminster (2004). 10 p. – URL: <http://rafawiki.wikispaces.com/file/view/WhatIsStudentcentred+learning.pdf> (accessed: 02/14/2023). – Text: electronic.

УДК 378.147

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-278-285

ДМИТРИЕВА НАТАЛИЯ КОНСТАНТИНОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков естественно-технических направлений и специальностей института иностранных языков, Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Российская Федерация

E-mail: nataliadmitrie@yandex.ru

НИЛОВА МАРИЯ АНАТОЛЬЕВНА

старший преподаватель, кафедра иностранных языков естественно-технических направлений и специальностей института иностранных языков, Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Российская Федерация

E-mail: maria_nillova@mail.ru

DMITRIEVA NATALIA KONSTANTINOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages for Natural and Technical Majors and Specialties of the Institute of Foreign Languages, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

E-mail: nataliadmitrie@yandex.ru

NILOVA MARIA ANATOLJEVNA

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages for Natural and Technical Majors and Specialties of the Institute of Foreign Languages, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

E-mail: maria_nillova@mail.ru

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В ВУЗЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВИСТОВ**

**DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGE EDUCATOR PROFESSIONAL COMPETENCY
IN TEACHING FOREIGN BILINGUAL STUDENTS**

Давняя традиция обучения иностранных студентов в Российских вузах не утратила своей актуальности на современном этапе развития отечественного высшего образования, науки и общества в целом. Бесперывно возрастающее число таких обучающихся требует системного совершенствования профессиональной компетенции профессорско-преподавательского состава вузов с учетом обновленных условий обучения на втором государственном (иностранном) языке и культурных особенностей обучающихся. Предметом нашего исследования является профессиональная компетенция преподавателя иностранного языка (ПКПИЯ) в вузе и динамика ее совершенствования в условиях модифицированного иммерсионного обучения. В ходе исследования было проанализировано и обновлено содержание профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в вузе, выявлены и обоснованы компоненты, составляющие интегративное личностное качество ПКПИЯ, выявлена Динамика развития и расширения взаимосвязанных компонентов ПКПИЯ в условиях модифицированного иммерсионного обучения была выявлена по результатам анкетирования и собеседования, представлены рекомендации преподавателям, вовлеченным в ассистирование преподавателям-предметникам при овладении иностранными обучающимися – билингвистами специальными дисциплинами-модулями на примере Медицинского института Петрозаводского государственного университета.

Ключевые слова: модифицированное иммерсионное обучение, профессиональная компетенция преподавателя иностранного языка, интегративное личностное качество.

Enhancement of the university foreign language educator professional competency in conditions of modified immersion learning

The long-standing tradition of educating foreign students in Russian universities has not lost its relevance at the present stage of the national higher education development, science advancement and contemporary society transformation. The constantly increasing number of such students requires dynamic professional competency improvement in the university teaching staff. The need is also conditioned by the modified conditions of teaching special subjects in the second state (foreign) language and cultural characteristics of students.

The purpose of our research is to study the problem of professional competency in the university foreign language educators and to reveal dynamics of its improvement in conditions of modified immersion learning.

In the course of our research and experiment, the content of the foreign language university educator professional competency was analyzed and enriched; the components making up the integrative personal quality in focus were identified and substantiated. Based on the results of the survey and interviews, dynamics of the development and expansion of the interrelated components of the researched professional competency in conditions of modified immersion learning was revealed, recommendations to educators involved in the assisting subject teachers in mastering special disciplines-modules by foreign students at the Medical Institute of Petrozavodsk State University were presented.

Keywords: modified immersion learning, professional competency of the foreign language university educator, integral personal quality.

Введение

Давняя традиция обучения иностранных студентов, зародившаяся еще в Российской Империи, свидетельствует об авторитете страны в области подготовки профессиональных кадров для развития экономики и науки. Являясь одним из приоритетов государственной политики в высшем образовании, обучение отечественными преподавателями востребованных зарубежными странами специалистов способствует интеграции отечественных школ высшего образования в мировое интеллектуальное пространство и содействует развитию научно-исследовательской деятельности. Согласно национальному проекту «Образование», предполагается, что рост численности иностранных студентов к 2024 году должен возрасти до 425 тысяч человек [6].

По данным Министерства науки и высшего образования РФ на 2021 год, общее количество иностранных студентов, получающих высшее образование в России, выросло за последние три года более чем на 26 тысяч человек и теперь составляет 324 тысячи. Большая часть иностранных студентов является гражданами Казахстана, Узбекистана и Китая, но в последнее время значительный интерес к получению высшего образования в России проявляют абитуриенты из Индии (16,7 тыс. на 2021 год) [7].

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью реализации задач, поставленных правительством перед образовательным сообществом и потребностью в совершенствовании профессиональной компетенции преподавателей иностранного языка в вузе, работающих с обучающимися студентами-иностранцами (билингвистами).

Цель нашего исследования состоит в исследовании и обновлении понятия профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в вузе, выявлении динамики ее развития в условиях модифицированного иммерсионного обучения.

В ходе исследования были поставлены *задачи*: выявления и обоснования обновленного компонентного состава профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в вузе; рассмотрения языковых проблем, возникающих в условиях модифицированного иммерсионного обучения, выявления социокультурных особенностей обучающихся иностранцев (билингвистов), составления рекомендаций преподавателям – ассистентам

В ходе исследования были использованы *методы* анкетирования и опроса, теоретического анализа отечественных и зарубежных исследований по изучаемой проблеме.

Изложение основного материала

На современном этапе развития отечественной системы высшего образования уровень подготовки профессорско-преподавательского состава рассматривается с позиций компетентного подхода, в котором компетентностная модель выступает в качестве базиса, на котором основывается методология стандартов в области образования, закреплённая в действующих нормативно-правовых документах Российской Федерации [17].

Данный базис представляет собой «эталонный набор требований к человеку, необходимых для успешно-

го выполнения определенного вида деятельности» [16, с. 179]. Согласно утверждению В.А. Мулюковой «компетентностная модель педагога описывает содержание его профессиональной деятельности, задач, функций в терминах компетентностного подхода» [5, с. 11].

В специализированных нормативно-правовых документах Министерства просвещения Российской Федерации профессиональная компетенция трактуется как «способность и готовность успешно действовать на основе практического опыта, знаний, умений и навыков при решении профессиональных задач» [11], а профессиональная компетенция педагогических работников рассматривается как «совокупность профессиональных знаний, умений, навыков и профессиональной позиции, необходимой для успешной профессиональной (педагогической) деятельности» [10].

В нормативных документах Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) требования к компетенциям преподавателей определяют как «умение на основе знания педагогических приёмов принимать непосредственное участие в образовательной деятельности структурных подразделений образовательной организации по профилю направления подготовки» [9].

Таким образом, в нормативно-правовых документах РФ профессиональная компетенция преподавателя вуза трактуется как динамично развивающееся личностное качество, выраженное в способности и готовности к образовательной деятельности, основанных на интериоризированных знаниях, умениях, профессиональной ответственности и опыта образовательной деятельности.

Основы компетентностного подхода были заложены в XX веке в таких странах как Соединенные Штаты Америки, Англия, Франция, Германия. Причины переориентации на новый подход в профессиональной подготовке будущих специалистов были одинаковыми и сводились к «потребности общества в компетентных профессионалах, способных решать комплексные проблемы разной сложности, быть мобильными и гибкими в условиях стремительного прогресса общества» [13, с. 267].

Американский подход, яркими «параметриями» которого являются Р. Уайт, Д. Мак Клелланд, Р. Бояцис, С. и Л. Спенсеры, Г. Клемп, С. Хафф, Д. Гентл, Г. Хамел и К. Прахалад, Е. Дероус, ориентирован на анализ поведенческих особенностей носителей компетенции и выявление личностных особенностей. В период с 1990–2000 гг. американский исследователь Р.У. Уайт разработал первые образовательные стандарты с ориентацией на компетентностный подход к подготовке специалистов [19, с. 298].

Функциональный подход к определению термина «компетенция», представителями которого являются Б. Мэнсфилд, Л. Митчелл, С. Перри, Г. Беаumont, Р. Мирабиле возник как следствием модернизации национальной системы производственных квалификаций Великобритании и Шотландии, которые базировались на профессиональных стандартах компетентности [18, с. 299–307].

Проблемой содержания термина «компетенция» и «компетентность», так же, как и компетентностного подхода в образовании занимались такие ведущие отечественные исследователи как А.В. Хуторской,

А.А. Вербицкий, И.И. Алмазова, Э.Ф. Зеер, Ю.Т. Татер, И.А. Зимняя и др.

Мы в своем исследовании будем придерживаться определения понятий «компетенция и компетентность» данного А.В. Хуторским, который рассматривает «компетенцию» как заданное требование или норму, а «компетентность» как способность и готовность к ее реализации [15, с. 12].

Отечественный исследователь Т.Е. Исаева рассматривает компетенции преподавателя как уникальную систему профессионально-личностных знаний, умений и качеств человека, объединённых гуманно-ценностным отношением к окружающим, творческим подходом к труду, постоянной нацеленностью на личностное и профессиональное совершенствование [3, с. 57].

Отличительной характеристикой данного определения профессиональной компетенции преподавателя вуза, на наш взгляд, является устойчивое стремление к профессиональному развитию, обусловленное профессионально-личностными качествами педагога и гуманно-ценностным подходом к образовательной деятельности.

Необходимо отметить, что устойчивое профессиональное совершенствование педагога, согласно исследованиям В.Н. Белкиной, И.И. Ревякиной основано на «осознании педагогом себя как субъекта педагогической деятельности и педагогической ситуации; ценностей, которыми он руководствуется, оценку степени адекватности собственных педагогических действий и форм поведения в профессионально значимых ситуациях» [2, с. 204].

Таким образом, можно утверждать, что способность и готовность педагога к рефлексивно-оценочной деятельности является одним из необходимых факторов совершенствования профессиональной компетенции преподавателя.

Согласно определению О.В. Симен-Северской «профессиональная компетентность преподавателя (ПКП) высшего учебного заведения рассматривается как интегративное, личностно-деятельностное новообразование, которое представляет собой сбалансированное сочетание знаний, умений и сформированной профессиональной позиции, позволяющее самостоятельно и качественно выполнять задачи профессиональной деятельности и находящееся в отношениях диалектической зависимости с профессиональной направленностью личности» [12, с. 12].

Рассмотрение профессиональной компетентности преподавателя (ПКП) как личностного и комплексного образования, содействующего целенаправленному, самостоятельному и качественному выполнению задач профессиональной деятельности является существенным дополнением к определению содержания рассматриваемого качества.

Проанализировав нормативно-правовые документы Министерства просвещения Российской Федерации, Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, результаты исследований отечественных и зарубежных ученых и разделяя позицию О.С. Симен-Северской, под профессиональной компетенцией преподавателя (ПКП) современного Российского вуза мы понимаем интегративное личностное качество, представленное динамичным состоянием составляющих

его компонентов, характеризующих способность и готовность преподавателя к решению профессиональных задач в условиях активной, самостоятельной и рефлексивной деятельности. Совершенствование и поступательное развитие данного личностного качества осуществляется на основе оценочно-рефлексивной деятельности преподавателя, ориентированной на реализацию поставленных целей и задач.

Предметом нашего исследования является профессиональная компетенция преподавателя иностранного языка в вузе, что подразумевает компетентное владение иностранным языком на уровне необходимым для осуществления всех видов иноязычного взаимодействия, «долговременную готовность и способность к ведению профессиональной и научно-исследовательской деятельности на иностранном языке» [1, с. 155].

Опираясь на сформулированное в результате теоретического анализа определение профессиональной компетенцией преподавателя вуза, и принимая во внимание специфику иноязычной коммуникативной компетенции преподавателя вуза, мы выявили следующие компоненты, входящие в состав исследуемого, интегративного качества:

1. Мотивационно-ценностный (мотивация аффилиации, мотивация избегания неудач).

2. Организационно-деятельностный (способность и готовность к самоорганизации, участию в иноязычной деятельности в условиях социокультурного и профессионального контекста; способность и готовность к работе со специальной учебной, методической и исследовательской иноязычной литературой; способность и готовность к систематизации и классификации интегрированных знаний; способность и готовность к модификации иноязычного текста).

3. Когнитивный (способность и готовность к устному и письменному взаимодействию на профессионально-ориентированном иностранном языке; способность и готовность к постоянному расширению и овладению специальной лексикой, характерной для специальности или направления подготовки грамматикой).

4. Оценочно-рефлексивный (способность и готовность самостоятельно оценивать результаты собственной академической деятельности; способность и готовность корректировать профессиональную деятельность).

Необходимо отметить, что все компоненты профессиональной компетенции преподавателя вуза взаимозависимы и находятся в постоянном развитии, влияя, таким образом, на динамику эволюции целостного личностного новообразования преподавателя вуза в условиях активной, профессиональной и самостоятельной деятельности.

Как правило, преподаватели иностранного языка в вузе являются выпускниками гуманитарных вузов и языковых институтов. При этом, работая в технических вузах и институтах, они сталкиваются с необходимостью овладения профессионально-ориентированным содержанием общеобразовательных программ различных направлений подготовки и разработкой профессионально-ориентированных курсов обучения иностранному языку.

Как показала практика, существует несколько спо-

совов развития профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции преподавателя вуза, работающего на различных направлениях подготовки современных высших учебных заведений Р.Ф. (на пример: Гражданская инженерия, Дорожное строительство, Архитектура и деревянное зодчество, Информационные технологии, Лесное дело, Фармация, Лечебное дело и т.д.) К ним можно отнести:

1. Самостоятельное изучение проблем отрасли и овладение специальным словарем.
2. Сотрудничество с преподавателями предметниками.
3. Обучение специальным предметам с преподавателями предметниками иностранных студентов-билингвистов на втором государственном иностранном языке.

Как уже отмечалось ранее, предметом нашего исследования является профессиональная компетенция преподавателя иностранного языка в вузе и ее развитие в условиях модифицированного «иммерсионного обучения».

Иммерсивность (от англ. *immersion*) означает погружение. Под иммерсионным обучением в данном исследовании понимается обучение предметам специального цикла на втором государственном языке обучающихся билингвистов. Основы иммерсионного метода обучения были разработаны и внедрены американским учителем французского языка М. Д. Берлицем в конце 19 века [17]. Как следует из определения понятия «иммерсионное обучение», отличительной его особенностью является обучение студентов специальным дисциплинам на втором государственном языке (в данном случае англ. яз.) Такие обучающиеся являются билингвистами.

В нашем исследовании обучение студентов-билингвистов специальным дисциплинам реализуется при помощи преподавателя-ассистента, владеющего профессионально-ориентированным иностранным языком на уровне С2 и переводящим лекционный материал непосредственно в аудитории в присутствии обучающихся, участвующим в качестве переводчика-медиатора с русского на английский и наоборот на практических и семинарских занятиях, на зачетах и экзаменах. При этом, роль преподавателя-ассистента хотя и состоит в точном переводе представленного преподавателем-предметником устного и письменного материала, она также включает в себя создание открытой, поощряющей к взаимодействию и совершенствованию всех субъектов образовательного процесса, академической среды, ориентированной на достижение поставленных образовательных целей.

В августе 2018 года представители Петрозаводского государственного университета и индийского рекрутингового агентства подписали протокол о намерениях приема абитуриентов [7]. В 2022/23 году в университете на первом и втором курсе направления «Лечебное дело» обучалось 164 студента из Индии [8]. Программа предполагает обучение на английском языке с постепенным переходом к преподаванию клинических дисциплин на русском. Многие преподаватели специализированных дисциплин (микробиология, анатомия, гигиена) обладают достаточным уровнем владения иностранным языком для подготовки материалов, чтения лекций и проведения лабораторных занятий. Однако некоторым

все же требуется ассистент, который либо переводит раздаточный материал, презентации и проверяет письменные работы, либо осуществляет последовательный перевод на аудиторных занятиях, зачетах, экзаменах, присутствует на случай возникновения недопонимания во время изучения особенно сложных тем. На примере дисциплины «Микробиология» мы намерены рассмотреть, как трансформируется профессиональная компетенция преподавателя-ассистента в условиях модифицированного иммерсионного обучения.

В Медицинском институте Петрозаводского государственного университета ассистирование осуществляли преподаватели Кафедры иностранных языков естественно-технических направлений и специальностей (<https://petsu.ru/structure/462/kafedrainostrannykhy>) и представители администрации, имеющие опыт преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка (английского) студентам первого и второго курсов.

В основные программы профессионального обучения (ОПОП), спроектированные для российских студентов-медиков и биологов, входят общеобразовательные и профессиональные модули, которые также включают в себя чтение и анализ научных публикаций по специальности. Необходимо отметить, что содержание образовательных программ для обучающихся билингвистов идентично отечественным программам.

Преподаватели-ассистенты, изначально обладающие базовыми специальными знаниями и достаточно обширным иноязычным словарным запасом, приступили к переводу специализированных лекций (анатомия, микробиология, гигиена) с уверенностью и воспринимали их как возможность усовершенствовать уровень владения иностранным языком посредством контактного иноязычного академического взаимодействия – то есть имели сильную внутреннюю мотивацию аффилиации, что подтверждается данными анкетирования, проведенного среди преподавателей-ассистентов, по окончании курса обучения.

Все преподаватели-ассистенты (100%) на вопрос «Испытывали ли вы неуверенность, приступая к ассистированию в овладении специальными дисциплинами в медицинском институте?» дали отрицательный ответ.

Однако, как показала практика и в соответствии с данными анкетирования, часто уровень владения преподавателем-ассистентом профессионально-ориентированной иноязычной лексикой оказывался недостаточным в связи с тем, что без дополнительных уточнений или обращения к электронному словарю понять и передать смысл того или иного высказывания или термина было сложно. 100% опрошенных преподавателей-ассистентов отметили, что сталкивались с языковыми трудностями при переводе лекций и практических занятий. 48 % преподавателей отметили, что они испытывали стресс из-за нехватки предметно-языковых знаний, но именно выход из «зоны комфорта» индуцировал развитие новой мотивации, сочетающей индивидуальные и корпоративные потребности – преодолеть неожиданные трудности, совершенствоваться профессионально и представить университет как конкурентоспособного субъекта образовательной деятельности. Таким образом, все (100 %) респондентов ответили, что руководствовались внутренней мотивацией, при-

нимая решение о сотрудничестве в качестве ассистентов с преподавателями-предметниками, при этом 20% преподавателей-ассистентов выявили два вида мотиваций: внутреннюю и внешнюю: повышение рейтинга кафедры и университета соответственно.

Нельзя недооценивать важность материальных стимулов (100% респондентов), но именно реализация возможности повышения профессиональной квалификации во взаимодействии со студентами-иностранцами (билингвистами) на втором государственном языке из другой социокультурной среды, участие в развитии университета и повышении его рейтинга явились стимулом к совершенствованию уровня самоорганизации и самодисциплины при подготовке к занятиям.

В соответствии с данными анкетирования, 80% преподавателей – ассистентов было нелегко самоорганизоваться для подготовки к занятиям. Основной причиной являлся большой объем теоретического материала, который необходимо было изучить для осуществления двустороннего перевода. Преподаватели-предметники высылали преподавателям-ассистентам материалы лекций для ознакомления, но профессионализм переводчика не сводится только к знанию специальных терминов. Производство коммуникативно эквивалентного текста на языке перевода требует выполнения операций по перекодированию, которые, в свою очередь, предполагают обширные предметные знания. Необходимо ознакомиться с дополнительными источниками, чтобы сориентироваться в новой теме и уметь без искажения содержания переводить в ситуациях, когда занятие естественным образом отходит от «сценария», сопоставить определения, используемые в русской и зарубежной практике.

На вопрос «Превышало ли время подготовки к занятиям ваши ожидания?» 100 % респондентов ответили утвердительно. Примечательно, что вариант «иногда» выбрали преподаватели, работавшие с первым курсом (60 %), а вариант «всегда» – со вторым (40 %). Неспециалисту в области медицины уровень лингвистической сложности изучаемой темы невозможно оценить заранее, до знакомства с конкретным материалом. Концептуально ёмкий образовательный модуль может оказаться почти элементарным в языковом отношении и наоборот. Таким образом, для эффективной организации рабочего времени преподавателю-ассистенту следует уделять особое внимание теоретическому аспекту изучаемой дисциплины с целью предварительного представления о содержании того или иного модуля.

Такие отечественные исследователи как Бим И.Л., Мильруд Р.П., Сафонова В.В., Сысоев П.В., Сушкова Н.А., Апальков В.Г. отмечают важность наличия развитой социокультурной компетенции для выполнения перевода на профессиональном уровне. Знание речевого поведения, этикета и социальных стереотипов помогают избегать напряженных ситуаций и недопонимания при межкультурном взаимодействии. Обучающиеся из Индии являются носителями культуры, которая значительно отличается от славянской или европейской. В частности, для этой этнической группы характерна работа в субъект-объектной парадигме. Абсолютное большинство респондентов (преподавателей-ассистентов) (90%) обратили внимание на некоторые социокультурные особенности взаимодействия со студентами

из Индии: особое уважение к людям старшего возраста, преподавателям, представителям администрации; низкий уровень академического взаимодействия субъектов образовательного процесса; строгое соблюдение физической личной дистанции при академическом взаимодействии.

В части повышения иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции преподавателя-ассистента модифицированная иммерсионная среда обучения выступает в качестве стимулирующего условия. Практика взаимодействия преподавателей-ассистентов с иноязычными студентами (индийцами) выявила у них высокий уровень владения иностранным (английским) языком: обширный словарный запас, грамотное владение специальной лексикой, умение вести конспекты, умение выстроить спонтанные устные высказывания, владение разными регистрами речи и разнообразными грамматическими конструкциями, что соответствует уровню C2 согласно шкале CEFR.

При этом, как мы отмечали выше, при осуществлении перевода в предложенных условиях преподаватели столкнулись с языковыми трудностями, обусловленными следующими факторами:

1. Фонетико-фонематический: у многих преподавателей отсутствовал опыт восприятия южноазиатского акцента, который характеризуется заменой альвеолярных согласных звуков на ретрофлексные; использованием мягкого [l]; губно-зубного аппроксиманта вместо звуков [v] и [w]; трансформацией силлабических [l], [m] и [n]; заменой межзубных звуков на зубные смычные; редукцией стоящих вместе согласных, а также слабовыраженными паузами внутри произносительного сегмента. Систематическое взаимодействие преподавателей-ассистентов с обучающимися иностранцами значительно повысило восприимчивость к подобному варианту акцента, что повышает конкурентоспособность преподавателей, вовлеченных в модифицированную иммерсионную среду обучения, в условиях экономического и делового сближения Российской Федерации со странами Южной Азии.

2. Лексический: материалы занятий содержали большое количество специальных терминов, аббревиатур (ОБЧ – bacterialcount), химических формул (H_2SO_4 – sulfuricacid) и имен собственных (Burriplaquestaining, Gramstaining). Многие лексические единицы при беглом просмотре методических материалов казались преподавателям-ассистентам знакомыми (жгутик – cilia, бродильный – fermentative, мобильность – mobility, нормальная флора – normalflora), но в ходе занятия выяснялось, что в контексте микробиологии существуют специальные термины для этих же понятий (flagellum, zymic, vagility, indigenousoflora). Практика академического взаимодействия показала, что введение и использование специальной лексики не изолированно, а в контексте, позволяет в дальнейшем избегать ошибок перевода, существенных и даже критичных для естественных наук. Сложные составные названия ферментов, антибиотиков и кислот предоставили возможность актуализировать правила чтения и школьную программу по химии, использование редко употребляемых слов (ил, сусло, взвесь и т. д.) активировало пассивный словарный запас, наблюдение и одновременное комменти-

рование лабораторной работы и сопоставление русских и английских терминов (титрационный метод – multiple tubes method) расширило и углубило предметные знания.

3. Грамматический: используемые учебно-методические и научно-исследовательские материалы содержат присущие всем научным и научно-популярным текстам конструкции и формы: passive voice, complex object, complex subject, infinitive structures, non-finite forms, и преподаватели-ассистенты должны были осуществлять двусторонний перевод сложных грамматических конструкций без искажения содержания.

В процессе академического взаимодействия преподаватели-ассистенты пришли к выводу о том, что наряду с высокой мотивацией, способностью к самоорганизации и высоким уровнем владения иностранным языком для развития профессиональной компетенции преподавателя необходима способность к оценке собственной деятельности и готовности ее корректировать. По данным анкетирования, 60 % преподавателей оценивают свой опыт ассистирования как успешный. При этом на вопрос «Считаете ли вы необходимым корректировать свой подход к подготовке/проведению подобных занятий в будущем?» только 20% респондентов дали отрицательный ответ.

Среди 20% преподавателей, которые уверены в том, что их подход к ассистированию нуждается в корректировке, самым часто упоминаемым комментарием стала необходимость расширять предметные знания. Это связано с их наблюдением, выраженное в том, что зачастую преподаватели-предметники распознают отдельные слова (термины) и фрагменты речи обучающихся лучше, чем переводчик без опыта работы в данной сфере. Предметная подготовка является надежной опорой в условиях, когда воспринимать иностранную речь на слух затруднительно в силу фонетических особенностей говорящего.

Выводы

Работа с обучающимися из Индии стала профессиональным вызовом для преподавателей-ассистентов КИЯЕТНС как в лингвистическом, так и в личностном отношении. Дипломированные лингвисты с педагогическим стажем и опытом специализированного перевода пришли к осознанию того, что в совершенствовании нуждается профессионально-ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция. Необходимость находить время для подготовки к занятиям в плотном рабочем графике, интериоризировать большой объем специализированных терминов, работать с дополнительной методической литературой и искать подход к представителям другой культуры не относятся к рутинным обязанностям вузовского преподавателя и требуют высокого уровня оценочно-рефлексной деятельности и самодисциплины. Ситуация не постановочного, а живого общения, в которой язык выступает средством передачи профессиональных знаний, способствовала развитию устойчивой мотивации к самосовершенствованию.

Возросла заинтересованность сотрудников университета в работе именно с иностранными студентами из Индии, так как за несколько месяцев активного акаде-

мического сотрудничества разрушились многие социокультурные стереотипы. Опыт межкультурного общения на международном языке позволил всем субъектам образовательного процесса осознать значимость иноязычных коммуникативных умений, возродить внутренний интерес к совершенствованию владения языком.

В процессе академического взаимодействия преподаватели-ассистенты сформировали общее представление о содержании специальных дисциплин, что облегчает самостоятельный поиск русских и иноязычных источников для терминологического сопоставления по особенно сложным темам. Преподаватели с энтузиазмом ожидают нового учебного года, так как, проделав «черновую» работу с материалами лекций чувствуют себя более компетентными в лингвистическом отношении. Отмечается желание преподавателей освоить дополнительные профессиональные навыки, например, переводческую скоропись, и совершенствовать навыки последовательного и синхронного перевода.

В качестве рекомендаций преподавателям-ассистентам предлагается:

- развивать предметные знания, анализируя и сопоставляя русскоязычные и англоязычные источники, чтобы сократить время подготовки и снизить вероятность переводческих ошибок
- систематизировать при подготовке к занятиям незнакомые и сложные термины по тематическим модулям: это позволит дополнять глоссарий и с легкостью ориентироваться в нем по прошествии времени
- создавать глоссарии коллективного доступа с возможностью комментирования и редактирования, что позволит обращаться за компетентным советом к преподавателям-предметникам или более опытным коллегам
- взаимодействовать с сотрудниками международного отдела, чтобы заранее получить представление о составе той или иной группы и консультироваться по социокультурным вопросам
- изучать аудио и видеоматериалы, озвученные обладателями данного акцента, для тренировки восприятия того или иного варианта акцента
- ознакомиться с современными методами и технологиями коллективного и межкультурного взаимодействия, способствующими созданию открытой доброжелательной академической атмосферы

Опираясь на результаты анкетирования, беседы с преподавателями-ассистентами и личный опыт было выявлено, что иноязычное взаимодействие в условиях модифицированного иммерсионного обучения выступило в качестве важного и достаточного условия для совершенствования профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка. Процесс обучения иностранных студентов – билингвистов специальным дисциплинам на втором для обучающихся государственном (иностранном) языке содействовал как развитие каждого отдельного компонента профессиональной компетенции преподавателей иностранного языка в вузе, так и всего качества в целом через интеграцию составляющих его компонентов, обусловленную их тесной взаимозависимостью.

Библиографический список

1. Безукладников К.Э. Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка / К.Э. Безукладников, М.Н. Новоселов, Б.А. Крузе // Язык и культура. 2017. № 38. С. 152–170.
2. Белкина В.Н. Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция / В.Н. Белкина, И.И. Ревякина // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 3. С. 203–206.
3. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т.Е. Исаева // Педагогика. 2006. № 9. С. 55–60.
4. Министерство науки и высшего образования РФ: сайт. 2023. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/46158/> (дата обращения 30.07.2023).
5. Мулюкова В.А. Компетентностная модель современного педагога как основа непрерывного повышения профессионально-методического / В.А. Мулюкова // Педагогическая перспектива. 2022. № 3(7). С. 11–18.
6. Паспорт национального проекта «Образование». – URL: https://edu.gov.ru/application/frontend/skin/default/assets/data/national_project/main/Паспорт_национального_проекта_Образование.pdf (дата обращения 06.08.2023).
7. Петрозаводский государственный университет: сайт. 2023. – URL: <https://petsru.ru/news/2018/41728/petrgu-podpisal-dogo> (дата обращения 24.07.2023).
8. Петрозаводский государственный университет: сайт. 2023. – URL: <https://petsru.ru/news/2023/113751/den-respubliki-indiy> (дата обращения 24.07.2023).
9. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 30.10.2014 № 1419. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-08-04-01-stroitelstvo-482/> (дата обращения 08.08.2023).
10. Распоряжение Министерства просвещения РФ от 4 февраля 2021 г. № Р-33 «Об утверждении методических рекомендаций по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров». – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/51d3c15a6842dce258550acd9236624/> (дата обращения: 25.07.2022).
11. Распоряжение Министерства просвещения РФ от 16 декабря 2020 г. N Р-174 об утверждении концептсоздания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. – URL: <https://rulaws.ru/acts/Rasporyazhenie-Minprosvesheniya-Rossii-ot-16.12.2020-N-R-174/> (дата обращения 25.07.2023).
12. Симен-Северская О.В. Формирование педагогической компетентности специалиста социальной работы в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе: автореферат дис. ... канд.пед.Наук: 13.00.08 / Симен-Северская Ольга Викторовна. – Ставрополь. 2002. 24 с.
13. Ульянина О.А. История становления компетентностного подхода в зарубежной науке и практике / О.А. Ульянина // Вестник Московского университета МВД России. 2017. № 3. С. 267–272.
14. Федеральный закон № 273-ФЗ: [принят Государственной Думой 21 дек. 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г.]. Москва: Проспект; Санкт-Петербург: Кодекс, 2017. 158 с.
15. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. 73 с.
16. Яковлева Н.О. Диссертация как результат педагогического исследования / Н.О. Яковлева, Е.В. Яковлев. – Краснодар: Краснодарский государственный институт культуры, 2019. 304 с.
17. Berlitz M.D. The Berlitz Method for Teaching Modern Languages. English Part. Second book, rewritten edition / M.D. Berlitz. Massachusetts: Adamant Media Corporation, 2000. – 185
18. Mansfield B. Competence in transition / B. Mansfield // Journal of European Industrial Training. 2004. Vol. 28, № 2, 3, 4. Pp. 296–309.
19. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence / R.W. White // Psychological Review. 1959. Vol. 66. Pp. 297–333.

References

1. Bezukladnikov K.E. Features of the formation of foreign language professional communicative competence of a future foreign language teacher / K.E. Bezukladnikov, M.N. Novoselov, B.A. Kruse // Language and culture. 2017. No. 38. Pp. 152–170.
2. Belkina, V.N. Pedagogical reflection as professional competence / V.N. Belkina, I.I. Revyakina // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2010. No. 3. Pp. 203–206.
3. Isaeva, T.E. Classification of professional and personal competencies of a university teacher / T.E. Isaeva // Pedagogy. 2006. No. 9. Pp. 55–60.
4. Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation: website. 2023. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/46158/> (access date 07/30/2023).
5. Mulyukova V.A. Competence model of a modern teacher as the basis for continuous improvement of professional skills / V.A. Mulyukova // Pedagogical perspective. 2022. No. 3(7). Pp. 11–18.
6. Passport of the national project “Education”. – URL: https://edu.gov.ru/application/frontend/skin/default/assets/data/national_project/main/Passport_of_the_national_project_Education.pdf (access date 08/06/2023).
7. Petrozavodsk State University: website. 2023. – URL: <https://petsru.ru/news/2018/41728/petrgu-podpisal-dogo> (access date 07.24.2023).
8. Petrozavodsk State University: website. 2023. – URL: <https://petsru.ru/news/2023/113751/den-respubliki-indiy> (access date 07/24/2023).
9. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated October 30, 2014 No. 1419. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-08-04-01-stroitelstvo-482/> (access date 08.08.2023).
10. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated February 4, 2021 No. R-33 “On approval of methodological recommendations for the implementation of measures to form and ensure the functioning of a unified federal system of scientific and methodological support for teaching staff and management personnel.” – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/51d3c15a6842dce258550acd9236624/> (date of access: 07/25/2022).
11. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of December 16, 2020 N R-174 on approval of the concept of creating a unified federal system of scientific and methodological support for teaching staff and management personnel. – URL: <https://rulaws.ru/acts/Rasporyazhenie-Minprosvesheniya-Rossii-ot-16.12.2020-N-R-174/> (access date 07/25/2023).

12. *Simen-Severskaya O.V.* Formation of pedagogical competence of a social work specialist in the process of professional training at a university: abstract of thesis. ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Simen-Severskaya Olga Viktorovna. Stavropol. 2002. 24 p.
 13. *Ulyanina O.A.* History of the formation of the competence-based approach in foreign science and practice / O.A. Ulyanina // Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2017. No. 3. Pp. 267–272.
 14. Federal Law No. 273-FZ: [adopted by the State Duma on December 21, 2012; approved by the Federation Council on December 26, 2012]. Moscow: Prospekt; St. Petersburg: Codex, 2017. 158 p.
 15. *Khutorskoy A.V.* Competence-based approach to training. Scientific and methodological manual / A.V. Khutorskoy. M.: Publishing house «Eidos»; Publishing house of the Institute of Human Education, 2013. 73 p.
 16. *Yakovleva N.O.* Dissertation as a result of pedagogical research / N.O. Yakovleva, E.V. Yakovlev. Krasnodar: Krasnodar State Institute of Culture, 2019. 304 p.
 17. *Berlitz M.D.* The Berlitz Method for Teaching Modern Languages. English Part. Second book, rewritten edition / M.D. Berlitz. Massachusetts: Adamant Media Corporation, 2000. 185
 18. *Mansfield B.* Competence in transition / B. Mansfield // Journal of European Industrial Training. 2004. Vol. 28, No. 2, 3, 4. Pp. 296–309.
 19. White, R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence / R.W. White // Psychological Review. 1959. Vol. 66. Pp. 297–333.
-

УДК 378

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-286-290

ДОБРИЦА ВЯЧЕСЛАВ ПОРФИРЬЕВИЧ

доктор физико-математических наук, профессор, кафедра информационной безопасности, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Россия
E-mail: dobritsa@mail.ru

ИВАНОВА ТАТЬЯНА ВИТАЛЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра прикладной геологии, технологии поисков и разведки месторождений полезных ископаемых Старооскольский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе», Белгородская область, г. Старый Оскол, Россия
E-mail: tanya.031@mail.ru

DOBRITSA VYACHESLAV PORFIRIEVICH

Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Department of Information Security, Southwest State University, Kursk, Russia
E-mail: dobritsa@mail.ru

IVANOVA TATYANA VITALIEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Applied Geology, Technology of prospecting and Exploration of Mineral Deposits, Starooskolsky Branch of the Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting, Stary Oskol, Russia
E-mail: tanya.031@mail.ru

РОЛЬ ЗНАНИЙ В ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

THE ROLE OF KNOWLEDGE IN THE TRAINING OF ENGINEERS IN MODERN CONDITIONS

В статье рассматриваются вопросы изменений в высшем образовании в связи с новой реформой. Раскрывается необходимость получения научных знаний в период обучения в вузе. Особое внимание уделено роли знаний в профессиональной деятельности специалиста. Объясняется необходимость наставничества в процессе обучения студентов.

Ключевые слова: реформа образования, знания, научные знания, профессиональная компетентность, наставничество, профессиональная деятельность.

The article discusses the issues of changes in higher education in connection with the new reform. The necessity of obtaining scientific knowledge during the period of study at the university is revealed. Special attention is paid to the role of knowledge in the professional activity of a specialist. The need for mentoring in the process of teaching students is explained.

Keywords: education reform, knowledge, scientific knowledge, professional competence, mentoring, professional activity.

«Знания – это абсолютная ценность
человечества»

М. Горький

Введение

Актуальность данной работы определяется тем, что на сегодняшний день в нашей стране назрела реформа высшего образования. Уже с сентября 2023 года студенты-первокурсники экспериментальных вузов начали учиться по новым программам. Через 5–10 лет инженеры должны будут обеспечить в России технологический суверенитет, а это может быть достигнуто только при условии, что они и далее будут продолжать учиться в течение всей жизни. Актуальными для вузов являются вопросы: «Для чего нужна реформа? Для кого нужна реформа? Во имя чего делается реформа?»

Цель исследования – показать, какие знания в современном мире следует считать обязательными для будущих специалистов.

Задачи исследования:

- 1) рассмотреть особенности подготовки студентов вуза в современных условиях;
- 2) раскрыть составляющие компетентностной модели инженера;

3) подчеркнуть важную роль знаний для будущих специалистов.

Новизна исследования. Студенты могут получать новые знания разными способами, но главным результатом является применение знаний. Анализируя практический опыт, мы показали педагогические условия формирования новых знаний, необходимых в жизни и дальнейшей профессиональной деятельности.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической, научной литературы, наблюдение, изучение передового педагогического опыта подготовки специалистов в системе высшего образования.

Изложение основного материала

Мы привыкли жить в быстро меняющемся мире. И вызовы, с которыми сталкиваются вузы, требуют быстрого реагирования. На качественном уровне сегодня в образовании предполагается не просто формальное изменение сроков обучения, а прежде всего базовая подготовка, большие практические навыки, навыки использования цифровых технологий решения задач, которые позволят молодежи в большом количестве направлений деятельности быть лидерами изменений, овладеть широким спектром компетенций.

Базовое высшее образование предполагает получение студентом мировоззренческой основы, которая позволит ему ориентироваться в мире профессий. Магистратура или специализированное высшее образование – даст возможность человеку, уже поработавшему практически, получив базовое образование, понять, где конкретно он хочет стать профессионалом высокого уровня. А далее, если человек решил учиться в аспирантуре, он должен быть не только профессионалом, он еще и внести новые знания в профессию, описать технологии их использования.

Университет – это место, где необходимо подготовить специалиста к взрослой жизни, в которой ему предстоит решать сложные профессиональные задачи.

Напомним, что подготовка инженеров на сегодняшний день в нашей стране признана приоритетной. Инженеры нужны были вчера, нужны сегодня и будут нужны в будущем. Инженер – это тот человек, который конструирует завтрашний день в области технологий, экологии, цифровизации и т.д.

Как известно, уровень подготовки студентов предполагает решение сложных задач. Ни одну масштабную задачу невозможно решить в той или иной профессиональной, научной области обособленно. Поэтому нужен междисциплинарный подход для подготовки специалистов в любой сфере деятельности. Нужен баланс между фундаментальными знаниями и знаниями, которые необходимы именно сейчас.

На протяжении всей профессиональной деятельности человека знания помогают ориентироваться в сложных производственных ситуациях, а кроме того они являются составляющей частью профессиональной компетентности [1]. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов не заканчивается в стенах вузов.

Современные предприятия, стремящиеся повысить эффективность производственных процессов, грамотно мотивировать сотрудников на необходимый результат, считают одним из ключевых направлений своей деятельности формирование понятной системы профессионального и личностного роста своих сотрудников. Для этого считают необходимым выработать критерии и требования к той или иной позиции специалиста, т.е. определить необходимые компетенции.

Рассмотрим корпоративную модель компетенций ОАО «ОЭМК» (г. Старый Оскол), представленную на рис.1.



Рис. 1. Модель компетенций работников ОАО «ОЭМК» (г. Старый Оскол).

Такая компетентностная модель позволяет:

1. Создать прозрачную систему кадрового резерва и преемственности: включать в кадровый резерв и продвигать тех сотрудников, кто обладает необходимым уровнем развития компетенций и мотивации;

2. Выстроить систему корпоративного и индивидуального обучения и получить возможность учить тому, что действительно нужно на данной позиции конкретному человеку;

3. Усовершенствовать систему подбора сотрудников, основанную на единых и прозрачных критериях эффективности. Вести отбор сотрудников, обладающих как профессиональными знаниями, так и необходимыми управленческими навыками и лидерскими качествами.

В модели определено, что компетенция – это качество, сочетающее в себе знания, навыки, способности сотрудника, описанные в терминах наблюдаемого поведения.

Компетенции отвечают на вопрос, как надо действовать при решении рабочих задач.

В данной модели показано, что главный инженер или директор по производству должен иметь системное мышление, знать планирование, управление эффективностью и др.

Линейный персонал (от мастера до начальника цеха) должен знать организацию работы, мотивацию подчиненных, уметь правильно принять решение, аргументированно отстаивать свою точку зрения и т.д.

Современный производственный процесс является наукоемким, поэтому к базовым знаниям специалиста добавляются еще знания в области информационных технологий.

Рассмотрим цепочку профессионального роста молодого специалиста, работающего на участке по ремонту и обслуживанию электрооборудования, представленную на рис. 2.

Выберем наиболее значимые действия.

Мастер-электрик должен знать и контролировать работу технологического участка, поддерживать бесперебойную работу электрооборудования. Это достигается путем анализа диагностических данных, полученных с различных программных и аппаратных средств. Данные систематизируются, обобщаются, по полученным результатам планируются предупредительные ремонты.

Старший мастер принимает решение об оптимизации схем управления и автоматики. Разрабатывает технические задания для улучшения характеристик эксплуатируемого оборудования с помощью различных программных средств, ведет рабочую документацию в электронном виде.

Начальнику участка приходится использовать информационные технологии в плане проведения заявочной компании. В сети Интернет вести поиск аналогов оборудования, заполнение опросных листов поставщиков, владеть навыками работы с электронной почтой, с мессенджерами, участвовать в видеоконференциях. Необходимы базовые знания по использованию системы SAP R/3 (автоматизированная система управления предприятием).

Важными компонентами работы электрика цеха по автоматике являются изучение состава и характеристик современных систем автоматического управления, определение стратегии развития систем автоматики в подраз-

Схема профессионального роста мастера-электрика на предприятии

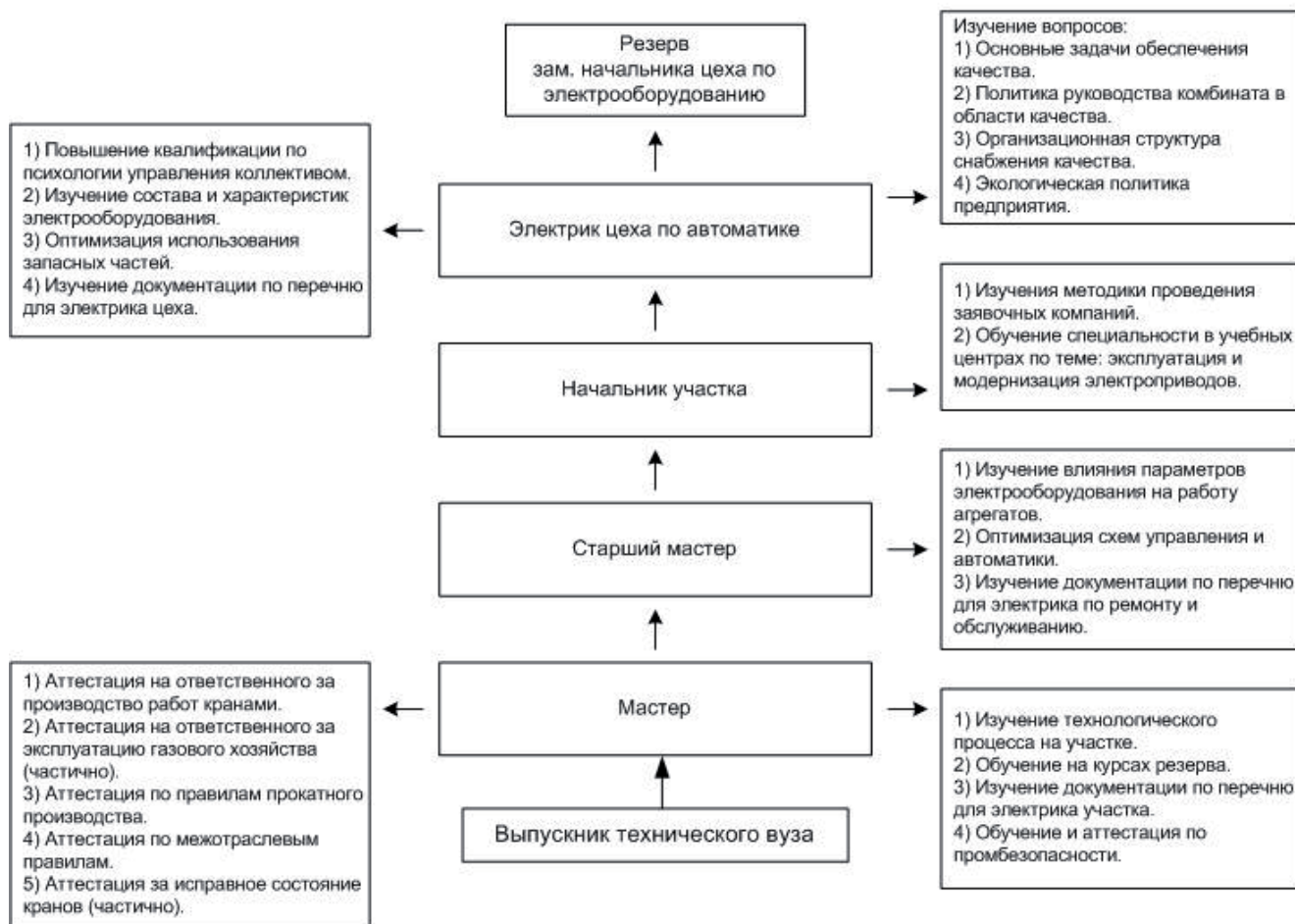


Рис. 2. Профессиональный рост мастера на производстве.

делении, внедрение новой техники. В качестве примера можно привести модернизацию программируемых логических контроллеров управления технологическими процессами, внедрение цифровой приводной техники и использование сетевых технологий в производстве.

Таким образом, инженер должен быть исследователем, способным не просто управлять процессом производства, но и участвовать в открытии, развитии, внедрении новых технологических решений.

Как изменился подход к знаниям и действительно ли все сводится к необходимому багажу, который может пригодиться в жизни? Поговорим о силе знаний, какие знания считать обязательными в современном мире?

Ф. Бэкон сказал: «Знания – это сила». Эти слова актуальны сегодня потому, что это фактор успеха в любом развитии и в разных условиях жизни. Кроме того в современной ситуации в условиях специальной военной операции на Украине, когда имеет место дезинформация (количество фейков в информационном пространстве огромно), в этой среде только знания дают возможность разобраться в потоке информации, способны защитить человека от опасности, и таким человеком гораздо сложнее манипулировать.

Знания – это не только сила для развития успеха, но и защита, сохранение культурных ценностей, исторической правды, наследия предков и понимания того, что

происходит вокруг.

Знания сегодня обновляются очень быстро, и успевает ли система образования своевременно обучать новому знанию? Дискуссий по этому вопросу в научных кругах много.

В современных условиях можно найти навыки для решения задачи, а завтра они уже будут недостаточно эффективными и актуальными. Мы считаем, что главная цель вуза – научить студентов осваивать навыки, новые способы мышления. Надо привить обучающимся умение учиться и дальше открыть доступ к новой информации, с которой он будет работать. Дать умение отдавать достоверную информацию от недостоверной.

Для развития знаний сегодня появляется помимо классической грамотности обучение финансовой, экологической, информационной грамотности и т.д. Кроме этого появилась применимость знаний – компетентности, надо учить эффективно применять знания.

А где же правильный набор компетентностей, которому надо учить? Конечно, самым важным является набор профессиональных компетентностей. Умение видеть возможности в сложной неопределенной среде и быстро принимать решение.

Сочетание креативности с критическим мышлением, умение управлять своей психоэмоциональной нагрузкой. В таком случае, возможно понимание:

«Знаю – для чего, понимаю – как». Все должно быть в динамике.

Что желает знать молодежь современного мира? Если смотреть на этот вопрос с позиции науки, то в любых современных технологиях выросла роль идей, роль научно-исследовательской работы. Уменьшилась доля материалов, доля энергии, и поэтому сегодня люди, которые обладают знаниями и способны генерировать идеи, являются самыми ценными на рынке конкурентоспособных специалистов.

Экономика стала экономикой знаний в первую очередь. Актуальные знания – это залог научных прорывов. Наука для нашей страны – это ключевой элемент безопасности и независимости.

Насколько необходимо постоянно обновлять шкалу знаний? Очень важным с позиции ученых, исследователей остается наличие базового фундаментального образования, изучение исторического наследия, максимально широкий кругозор в науке. М. В. Ломоносов говорил: «Народ, который не знает своего прошлого, не имеет будущего». Современные исследования проводятся на стыке разных областей научного знания. Только имея широкий кругозор, можно выдвигать и реализовывать новые идеи. Базовое школьное, вузовское образования, а также добавленный к ним междисциплинарный подход к исследованиям, разработкам дают прорывы в науке.

Как соблюдается баланс знаний, которые были в прошлом, и новых знаний (например, в области искусственного интеллекта)? Для того, чтобы изобретать что-то новое, надо уметь прочитать и понять научные материалы, созданные ранее. В этом плане нужна языковая компетенция [2, с. 3-5, 4 с. 273]. Хорошее владение языком важно не только с точки зрения становления специалиста, но и в понимании его будущей работы в коллективе. Инженер, как правило, является уже руководителем. А он должен не только сам понимать необходимый материал, но и уметь донести его до подчинённых, чётко поставить им задачи. Баланс между наличием фундаментальных знаний и умением применять эти знания, всегда кроется в применяемых методах (законах линейной алгебры, машинном обучении и т.д.)

Какой запрос у общества на знания, и на какие знания? Сегодня нужны практические знания, способные преобразовать информацию в знание и опирающиеся на фундаментальные знания. Знание – это информация плюс некоторые правила, как надо применять эти знания. Делая такие выводы, мы опираемся на историю.

В конфуцианской трехзвенной структуре знаний выделены цели получения знаний.

Первое звено. Знание – это информация, которая нужна.

Второе звено. Получение, обработка, принятие, восприятие, осознание, осмысление информации, рефлексия по поводу нового знания.

Третье звено – это практическое применение знания.

Если человек ни разу не применил полученное знание, то это еще не знание, а некоторая информация. Все новое должно быть осознано человеком.

В наше время просто передать знания уже не явля-

ется актуальным. Важно, насколько передаваемые знания помогут студенту погрузиться в изучаемую тему, поверить в себя, увидеть возможности дальнейшего изучения темы.

Проникновение в знание – это рефлексия. Насколько сегодня молодежь готова к рефлексии? В сети Интернет при рассмотрении учебных вопросов можно натолкнуться на такие слова: «Внимание, длинный текст». Это способствует тому, что не каждый прочитает этот текст до конца, будет читать его поверхностно, не вникая в смысл. Или сможет отыскать нужную информацию, но проанализировать не сможет. Вот тут, по нашему мнению, поможет педагогическая поддержка, скрытая от глаз обучающихся. Умение направить мысленный поиск, распорядиться полученной информацией в собственной деятельности и т.д. входит в задачи преподавателя при передаче знаний.

В решении более сложных профессиональных задач, в получении и анализе новых знаний важны наставничество и передача опыта. В обычном диалоге наставник всегда спросит о том, какие конкретные умения получил студент, кто обучил его этим умениям. Наставник выяснит цель, которую преследовал обучающийся, когда осваивал это умение. Он знает о действиях, совершенных для достижения цели, а также о результате,



Рис. 3. Этапы взаимодействия наставника со студентом

Выводы

Человек по существу мало знает. Каждый выбирает для себя сам, получать научные знания или нет. Можно заниматься рутинным трудом, выполняя механические операции. Но такая монотонность убивает творческие способности, утомляет психологически. Знания сегодня – это возможности. Мы все время находимся на начальном этапе движения вперед. Человек, умеющий приобретать новые знания и успешно их применять в своей профессиональной деятельности, испытывает значительное удовлетворение от творческого подхода к работе. Задачу преподавателя мы видим в том, чтобы привить интерес к получению новых знаний у обучающихся.

Для успешной профессиональной деятельности выпускнику технического вуза в условиях конкуренции на производстве необходимы базовые знания по специальности, знания явлений и процессов в изучаемой области, а также знания способов получения и передачи информации.

Знание – это великая ценность, которая дана человеку. Человек, вооруженный знаниями, может быть счастливым за счет самореализации, осознании себя и своей роли в обществе.

Библиографический список

1. *Добрица В.П., Иванова Т.В.* Формирование конкурентоспособности будущего инженера / В.П. Добрица, Т.В. Иванова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. - №1(37) – 2016 г. URL: <http://scientific-notes.ru/magazine/archive/number/42> (дата обращения 03.06.2023).
2. *Добрица В.П.* К вопросу формирования культуры речи молодого специалиста / В.П. Добрица // Русская речь в современном вузе. Материалы второй международной научно-практической Интернет-конференции. 1 октября – 1 декабря 2005 г. Орел, 2006. С. 3–5.
3. *Добрица В.П., Иванова Т.В.* Дистанционное обучение в вузе: проблемы и возможности / В.П. Добрица, Т.В. Иванова // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». — 2021. — № 2. — С. 43–48. — DOI: 10.25688/2072-9014.2021.56.2.05. URL: <https://vestnik.mgpu.ru/index2.php?param=lsdkDh1Zva> (дата обращения 05.06.2023).
4. *Котькова Г.Е., Тамбовский О.М.* Особенности организации и содержания подготовки специалиста в контексте современных преобразований // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 4(97). С. 272-275. URL: https://oreluniver.ru/public/file/archive/notes_4_97.pdf (дата обращения 08.08.2023)

References

1. *Dobritsa V.P., & Ivanova T.V.* (2016). Formation of competitiveness of the future engineer / V.P. Dobritsa, T.V. Ivanova // Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University. - No. 1(37) – 2016. (In Russ.).
 2. *Dobritsa V.P.* On the issue of forming the culture of speech of a young specialist / V.P. Dobritsa // Russian speech in a modern university. Materials of the second international scientific and practical Internet conference. October 1 – December 1, 2005 Orel, 2006. Pp. 3–5.
 3. *Dobritsa V.P., & Ivanova T.V.* (2021). Distance learning in higher education: problems and opportunities. MCU of Journal of Informatics and Informatization of Education, 2 (56), Pp. 43–48. (In Russ.).
 4. *Kotkova G.E., Tambovsky O.M.* Features of the organization and content of specialist training in the context of modern transformations // Scientific notes of the Orel State University. 2022. No. 4(97). Pp. 272–275.
-

ДОРОФЕЕВА ВИКТОРИЯ ИВАНОВНА

кандидат физико-математических наук, доцент,
заведующий кафедрой информатики, Орловский го-
сударственный университет имени И.С. Тургенева,
г. Орёл, Россия

E-mail: dorofeevavi@gmail.com

ДЕМУШКИНА ОЛЕСЯ ВЛАДИМИРОВНА

методист, бюджетное общеобразовательное учреж-
дение Орловской области «Созвездие Орла», г. Орёл,
Россия

E-mail: olala.2015@inbox.ru

ДОРОФЕЕВ ДМИТРИЙ ЮРЬЕВИЧ

студент, Институт новых материалов, научно-
исследовательский технологический университет
МИСИС, г. Москва, Россия

E-mail: mitya.dorofeev123@gmail.com

DOROFYEVA VIKTORIA IVANOVNA

Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Associate
Professor, Head of Department of Informatics, Orel State
University, Orel, Russia

E-mail: dorofeevavi@gmail.com

DEMUSHKINA OLESYA VLADIMIROVNA

Methodologist, budgetary educational institution of the
Orel region «Sozvezdie Orla», Orel, Russia

E-mail: olala.2015@inbox.ru

DOROFYEV DMITRY YURIEVICH

Student, Institute of New Materials, Research Technological
University MISIS, Moscow, Russia

E-mail: mitya.dorofeev123@gmail.com

**ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА «СОЗВЕЗДИЕ ОРЛА»
ПО РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ В ОБЛАСТИ ПРИКЛАДНОЙ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ**

**FROM THE EXPERIENCE OF WORKING WITH STUDENTS OF THE EDUCATIONAL CENTER
«SOZVEZDIYE ORLA» ON SOLVING PROBLEMS IN THE FIELD
OF APPLIED MATHEMATICS AND INFORMATION SCIENCE**

В статье рассматривается опыт работы авторов с обучающимися регионального образовательного центра «Созвездие Орла» в рамках дополнительных образовательных программ по направлению прикладная математика и информатика. Представлены проведенные дополнительные образовательные программы для обучающихся 8-11 классов по математическому моделированию, использованию информационных технологии в решении прикладных задач и др. Сделаны выводы и сформулированы рекомендации для разработки последующих программ с учетом максимального вовлечения обучающихся в научно-исследовательскую и проектную деятельность.

Ключевые слова: образовательная программа, дополнительное образование детей, математическое моделирование, проектная деятельность.

The article discusses the authors' experience of working with students of the regional educational center "Constellation of the Eagle" within the framework of additional educational programs in the field of applied mathematics and computer science. Additional educational programs for students in grades 8-11 on mathematical modeling, the use of information technology in solving applied problems, etc. are presented. Conclusions are drawn and recommendations are made for the development of subsequent programs, taking into account the maximum involvement of students in research and design activities.

Keywords: educational program, additional education for children, mathematical modeling, project activities.

Введение

Актуальность. В Российской Федерации в 2014-2021 годах в рамках приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей» федерального проекта «Успех каждого ребенка», входящего в состав национального проекта «Образование», реализован комплекс мероприятий по развитию дополнительного образования детей. Основным результатом реализации указанных мероприятий стало планомерное увеличение охвата детей в возрасте от 5 до 18 лет дополнительным образованием (68 процентов в 2015 году, а в 2021 году - более 77 процентов) [1,2].

Согласно Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года [2] целевая модель разви-

тия региональных систем дополнительного образования детей позволяет сформировать сеть региональных модельных центров дополнительного образования детей, осуществление деятельности региональных навигаторов дополнительного образования детей, обновление содержания программ и внедрение моделей доступности дополнительного образования для детей с различными образовательными потребностями [3,4].

В соответствии с распоряжением Правительства Орловской области от 20 мая 2019 года № 226 создано бюджетное общеобразовательное учреждение Орловской области «Созвездие Орла» в рамках реализации национального проекта «Образование» федерального проекта «Успех каждого ребенка» [5]. Основной

целью образовательного учреждения является ведение образовательной деятельности, разработка и реализация образовательных программ для детей и молодежи.

Региональный центр выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи бюджетного общеобразовательного учреждения Орловской области «Созвездие Орла» (далее – Центр) является структурным подразделением БОУ ОО «Созвездие Орла».

Среди ряда задач, направленных на достижение целей развития дополнительного образования детей, выделим такие как [2]:

– обновление содержания и методов обучения при реализации дополнительных общеобразовательных программ на основе комплексного анализа доступности услуг в субъектах Российской Федерации, интересов и потребностей различных категорий детей;

– обеспечение взаимодействия с наставниками из научных организаций, образовательных организаций высшего образования, профессиональных образовательных организаций для вовлечения детей в научную деятельность.

Таким образом, для выполнения поставленных задач возникла реальная потребность в установлении партнерских связей между региональным центром «Созвездие Орла» и одной из организаций высшего образования, а именно, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», что могло бы способствовать разработке совместных дополнительных образовательных программ, по которым будут обучаться воспитанники Центра.

Кафедра информатики физико-математического факультета ОГУ имени И.С. Тургенева стала одним из первых структурных подразделений университета, которые предложили свои услуги образовательному центру в проведении программ для школьников практически сразу после организации Центра. Предшествующее этому событию долговременное сотрудничество преподавателей кафедры и создаваемого Центра в рамках проведения Всероссийской научно-практической конференции школьников с элементами научной школы «МИФ», обеспечило быстрый старт плодотворному сотрудничеству в деле разработки актуальных образовательных программ для обучающихся 8–11 классов и их реализации на базе Центра.

В процессе подготовки и проведения первых смен стало понятно, что наиболее востребованными вопросами для обучающихся по направлениям «Математика» и «Информатика» стали вопросы решения задач в области прикладной математики, математического моделирования и прикладной информатики. Это связано, прежде всего, с тем, что у заинтересованных в изучении этих разделов школьников сразу возникают вопросы практического использования приобретенных знаний для выполнения научно-исследовательских и прикладных проектов. Обучающиеся с особым интересом погружаются в процесс решения реальных задач, поскольку могут видеть непосредственные результаты своего труда и ощутить возможности исследовательской деятельности для формирования выводов и рекомендаций после решения задачи.

Цель исследования – обобщение полученного опыта реализации дополнительных образовательных про-

грамм для школьников на базе регионального центра выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, а также разработка новых актуальных образовательных программ для обучающихся в области математического моделирования, прикладной математики и информатики.

Новизна исследования – изучение опыта и анализ возможностей работы со школьниками посредством приобретенного опыта в рамках проведения дополнительных образовательных программ в ОЦ «Созвездие Орла» с последующим формированием рекомендаций для разработки новых образовательных программ.

Методы исследования – анализ дополнительных образовательных программ, организация исследовательской и проектной деятельности обучающихся, количественно-качественный анализ результатов реализации дополнительных образовательных программ.

Изложение основного материала

Как ранее было сказано, вопросы решения задач, связанных с прикладной математикой и информатикой, вызывают неподдельный интерес у школьников. Как правило, это, прежде всего, вызвано необходимостью участия в проектной деятельности в рамках основной образовательной программы. Отчасти это связано с возможностью подготовить научно-исследовательский или прикладной проект, и принять участие во Всероссийском конкурсе научно-технологических проектов «Большие вызовы», который ежегодно проводится образовательным центром «Сириус» [6].

Следует отметить ряд публикаций, в которых так же подчеркивается важность изучения методов прикладной математики в средней школе и в рамках дополнительного образования детей [7-10].

Результаты отбора для участия в образовательных программах в центре «Созвездие Орла», начиная с марта 2019 г., показывают активное желание и заинтересованность школьников обучаться по дополнительным образовательным программам, связанным с прикладной математикой, математическим моделированием и использованием информационных технологий при решении прикладных задач.

Можно привести примеры образовательных программ для школьников:

1. «Математическое моделирование в области прикладной математики и информатики» для 8-10 классов;
2. «Основы программирования на языке C/C++ (базовый уровень)» для 7-9 классов;
3. «Основы программирования на языке C/C++ (углубленный уровень)» для 9-11 классов;
4. «IT технологии в математическом моделировании» для 7–9 классов;
5. «Студия мультимедийного творчества» для 5-6 классов;
6. «Основы информационной безопасности» для 5-6 классов.

Следует отметить, что образовательная смена проводится в течение 14 дней, 12 из которых отводятся непосредственно для занятий по программе и выполнения проекта. Как правило, в рамках одной программы рассматриваются 3-4 отдельные темы, среди которых обучающийся выбирает наиболее интересную для него и определяется с темой проекта. Обычно, в течение

первой недели обучения, школьники получают базовые знания по всем предлагаемым к изучению темам, что включает теоретические положения, формулировки классических задач, способы исследования и пояснения по необходимым компьютерным технологиям. Кроме того, им предлагаются различные возможные темы проектов, а также обсуждаются темы, которые предлагаются учащимися самостоятельно.

В частности, рассмотрим основные темы, которые были изучены в рамках программы «ИТ-технологии в математическом моделировании» в апреле 2023 г.

1. Работа с прикладным математическим пакетом GeoGebra [11];

2. Анализ данных и машинное обучение;

3. Решение оптимизационных задач.

Объем дополнительной образовательной программы составляет 48 ч., причем два последних дня (8 часов) отводятся на финальную подготовку и защиту проекта перед комиссией в составе преподавателей программы и методистов центра.

После того, как обучающиеся получили основные сведения об изучаемых вопросах, они определяются с темой проекта и выполняют его индивидуально или в составе небольшой группы. Преподаватели обеспечивают консультирование в процессе выполнения и помогают сформулировать выводы и рекомендации по результатам исследования.

Примерные темы проектов, которые выносились на защиту по окончании обучения по приведенной выше программе:

1. Анализ метеорологических данных для предсказания погоды в регионах России;

2. Расчет оптимального использования продуктов при изготовлении хлебобулочных изделий;

3. Построение с помощью компьютера логических игр для реабилитации детей и взрослых после перенесенных заболеваний.

Приведенные примеры тем проектов отражают реальные жизненные задачи и дают возможность обучающимся получить навыки исследования актуальных проблем и принятия оптимальных решений в различных ситуациях.

К результатам образовательной программы «ИТ-технологии в математическом моделировании» можно отнести следующее: обучающиеся освоили новые для них информационные технологии, получили опыт планирования своей исследовательской деятельности, навыки целеполагания, анализа и обработки информации, познакомились с основными способами построения математических моделей на основе фундаментальных законов природы, научились выполнять исследовательский анализ данных.

Следует отметить, что преподавателям дополнительной образовательной программы необходимо иметь опыт решения различных прикладных задач, чтобы компетентно консультировать школьников по всем возникающим вопросам. Особенно важным является навык формирования выводов и рекомендаций по полученным результатам, поскольку это может сказаться на дальнейшей заинтересованности в исследовании

данной проблемы. Для решения этого вопроса было бы приемлемым привлечение к процессу преподавания специалистов-практиков для интерпретации полученных результатов.

Так же замечено, что обучающиеся остро реагируют на изменения в современных трендах и активно поддерживают изучение новых тем из различных областей математики и программирования. В частности, по итогам проведения программы «ИТ-технологии в математическом моделировании» и изучения в ее рамках темы «Анализ данных и машинное обучение», было принято решение о разработке новой образовательной программы и ее реализации по анализу данных и машинному обучению, так как эти вопросы особенно интересуют современных школьников, но они не изучаются в школьной программе.

После того, как новая образовательная программа была разработана, образовательный центр «Созвездие Орла» утвердил ее проведение, и в октябре 2023 г. указанная программа была реализована для обучающихся 8–10 классов. Проведение программы вызвало большой интерес среди орловских школьников, проекты носили актуальный характер и появился запрос на проведение аналогичной программы для новых образовательных смен в 2024 г.

Выводы

Таким образом, в данной статье авторы излагают опыт работы с обучающимися в рамках реализации дополнительных образовательных программ в Центре «Созвездие Орла». Указанные образовательные программы посвящены решению вопросов прикладной математики и информатики, что является важным для приобретения обучающимся навыков проведения научных исследований в области математики и информатики, умений анализировать происходящее, опираясь на научные знания; формированию выводов и рекомендаций на основе структурирования полученной информации.

Кроме того, необходимо подчеркнуть, что педагог должен иметь высокую квалификацию для обеспечения качественного преподавания и мотивирования обучающихся к выполнению исследований в области прикладной математики и информатики. Для получения упомянутых навыков и компетенций необходимо выстраивать тематический план образовательной программы так, чтобы он учитывал современные образовательные тренды и актуальные направления научных исследований.

В ходе обучения школьники приобретают навыки формулирования проблемы, выбора методов исследования и используемых компьютерных технологий; разработки и проведения исследований по диагностике, оценке, оптимизации показателей, анализу результатов и формированию рекомендаций по результатам исследований. Преподаватель, также, должен уметь мотивировать обучающегося к участию в различных конкурсах научных исследований, развить интерес к научной и проектной деятельности, поддержать интересные идеи и начинания.

Библиографический список

1. Федеральный проект «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» (утв. Протоколом президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам 18.03.2019 № 3). [Электронный ресурс]. URL: <https://bazanpa.ru/soviet-pri-prezidente-rf-po-strategicheskomu-razvitiuu-inatsionalnym-proektam-pasportot24122018-h4323436/4/4.2/> (дата обращения: 24.08.2023);
2. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года: Распоряжение Правительства РФ от 31.03.2022 № 678-р. [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/all/140314/> (дата обращения: 24.08.2023)\$
3. *Ландыш Н.И.* Региональный центр «Волна» как уникальная модель формирования системы выявления и поддержки одаренных детей в Волгоградской области // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2020. № 3(68). С. 18–22. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1593075541.pdf> (дата обращения: 23.08.2023)\$
4. *Кислякова В.В., Бурякова Т.С., Ткачева Г.А., Штыров А.В.* Опыт организации проектной деятельности обучающихся в сетевом взаимодействии технопарка ВГСПУ с «Точками роста» // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2022. № 6(83). С. 55–61. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1670334761.pdf> (дата обращения: 23.08.2023).
5. Положение о региональном центре выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи бюджетного общеобразовательного учреждения Орловской области «Созвездие Орла» (утв. Приказом № 128 от 2.07.2019). [Электронный ресурс]. URL: <https://xn----8sbeiebkck6ayi0ad.xn--plai/content/files/> (дата обращения: 24.08.2023).
6. Конкурс научно-технологических проектов «Большие вызовы». [Электронный ресурс]. URL: <https://konkurs.sochisirius.ru/> (дата обращения: 10.09.2023).
7. *Абатурова В.С.* О формировании и развитии у учащихся умения применять математическое моделирование при решении мотивационно-прикладных задач // CONTINUUM. МАТЕМАТИКА. ИНФОРМАТИКА. ОБРАЗОВАНИЕ. 2021. № 1(21). [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44869217> (дата обращения: 24.08.2023).
8. *Бабанская О.С.* Метод математического моделирования в обучении учащихся решению прикладных задач в средней школе // Universum: психология и образование : электрон. научн. журн. 2019. № 12(66). [Электронный ресурс]. URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/8410> (дата обращения: 24.08.2023).
9. *Виноградова Ю.А., Иванова О.К., Яновская Е.А.* Математическое моделирование в проектной деятельности школьников // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29416> (дата обращения: 24.08.2023).
10. *Дубровский В.Н.* Математическое моделирование для школьников // Компьютерные инструменты в образовании. 2017. № 6. С. 54–66. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/matematicheskoe-modelirovanie-dlya-shkolnikov> (дата обращения: 24.08.2023).
11. *Черемисина М.И., Суходолова Е.В.* Использование возможностей динамической среды Geogebra в условиях дистанционного обучения математике // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2021. № 1(72). С. 36–41. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1615014835.pdf> (дата обращения: 23.08.2023).

References

1. Federal project “The Success of Every Child” of the national project “Education” (approved by the Minutes of the Presidium of the Council under the President of the Russian Federation for Strategic Development and National Projects 03/18/2019 No. 3). [Electronic resource]. URL: <https://bazanpa.ru/soviet-pri-prezidente-rf-po-strategicheskomu-razvitiuu-inatsionalnym-proektam-pasportot24122018-h4323436/4/4.2/> (access date: 08/24/2023);
2. Concept for the development of additional education for children until 2030: Order of the Government of the Russian Federation of March 31, 2022 No. 678-r. [Electronic resource]. URL: <http://government.ru/docs/all/140314/> (date of access: 08/24/2023)\$
3. *Landysh N.I.* Regional center “Volna” as a unique model for creating a system for identifying and supporting gifted children in the Volgograd region // Electron. scientific-educational VGSPU magazine “Faces of Knowledge”. 2020. No. 3(68). Pp. 18–22. [Electronic resource]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1593075541.pdf> (access date: 08/23/2023)\$
4. *Kislyakova V.V., Buryakova T.S., Tkacheva G.A., Shtyrov A.V.* Experience in organizing project activities of students in the network interaction of the VGSPU technopark with “Growth Points” // Electron. scientific-educational VGSPU magazine “Faces of Knowledge”. 2022. No. 6(83). pp. 55–61. [Electronic resource]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1670334761.pdf> (access date: 08/23/2023).
5. Regulations on the regional center for identifying, supporting and developing abilities and talents in children and youth of the budgetary educational institution of the Oryol region “Constellation of the Eagle” (approved by Order No. 128 of July 2, 2019). [Electronic resource]. URL: <https://xn----8sbeiebkck6ayi0ad.xn--plai/content/files/> (access date: 08/24/2023).
6. Competition of scientific and technological projects “Great Challenges”. [Electronic resource]. URL: <https://konkurs.sochisirius.ru/> (access date: 09/10/2023).
7. *Abaturova V.S.* On the formation and development of students’ ability to apply mathematical modeling in solving motivational and applied problems // CONTINUUM. MATHEMATICS. COMPUTER SCIENCE. EDUCATION. 2021. No. 1(21). [Electronic resource]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44869217> (date of access: 08/24/2023).
8. *Babanskaya O.S.* Method of mathematical modeling in teaching students to solve applied problems in secondary school // Universum: psychology and education: electron. scientific magazine 2019. No. 12(66). [Electronic resource]. URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/8410> (access date: 08/24/2023).
9. *Vinogradova Yu.A., Ivanova O.K., Yanovskaya E.A.* Mathematical modeling in schoolchildren’s project activities // Modern problems of science and education. 2019. No. 6. [Electronic resource]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29416> (date of access: 08/24/2023).
10. *Dubrovsky V.N.* Mathematical modeling for schoolchildren // Computer tools in education. 2017. No. 6. Pp. 54–66. [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/matematicheskoe-modelirovanie-dlya-shkolnikov> (date of access: 08/24/2023).
11. *Cheremisina M.I., Sukhodolova E.V.* Using the capabilities of the dynamic environment Geogebra in the context of distance learning in mathematics // Electron. scientific-educational VGSPU magazine “Faces of Knowledge”. 2021. No. 1(72). Pp. 36–41. [Electronic resource]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1615014835.pdf> (access date: 08/23/2023).

ДУРНЕВ АЛЕКСЕЙ ИВАНОВИЧ

заместитель начальника кафедры огневой подготовки и деятельности ОВД в особых условиях, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, г. Орёл, Россия
E-mail: opidovdvou@mail.ru

DURNEV ALEXEY IVANOVICH

Deputy Head of The Department of Fire Training and Activities of Internal Affairs Bodies in Special Conditions, Oryol Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia Named After V. V. Lukyanov, Orel, Russia
E-mail: opidovdvou@mail.ru

МЕСТО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ МОЛОДОГО СОТРУДНИКА ОВД

THE IMPACT OF FIRE TRAINING ON THE PERSONALITY OF A YOUNG POLICE OFFICER

В статье систематизируются результаты современных исследований, посвященных влиянию огневой подготовки на формирование личности молодого сотрудника ОВД. Рассмотрены основные личностные характеристики, развивающиеся при освоении учебной дисциплины. На основе собственного педагогического опыта предложены методы и средства направленного педагогического воздействия на формирование личности сотрудников ОВД, рекомендуемые для использования на занятиях по огневой подготовке в высших учебных заведениях МВД.

Ключевые слова: огневая подготовка, личностные качества, психологическая характеристика, сотрудник ОВД.

The article systematizes the results of modern research on the influence of fire training on the formation of the personality of a young police officer. The main personal characteristics that develop during the development of an academic discipline are considered. On the basis of their own pedagogical experience, methods and means of directed pedagogical influence on the formation of the personality of police officers are proposed, which are recommended for use in fire training classes at higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs.

Keywords: shooting training, personal qualities, psychological characteristics, police officer.

Введение

Законодательство предъявляет личности сотрудника органов внутренних дел повышенные требования. Профессиональная деятельность полицейского часто сопряжена с экстремальными внешними условиями, диктующими необходимость принятия оперативных правомерных решений, в том числе связанных с применением огнестрельного оружия. Поэтому в последние годы наблюдается тенденция усиления внимания к организации психологической подготовки сотрудников органов внутренних дел, повышения ответственности за качество и результативность преподавания «Огневой подготовки» как учебной дисциплины и требований выходного контроля по итогам ее освоения.

В этой связи существенную значимость и актуальность приобретает эффективная организация патриотического воспитания курсантов в период обучения в образовательной организации МВД России.

Цель исследования заключается в проверке гипотезы о положительном влиянии огневой подготовки на формирование личностных психологических качеств молодых сотрудников ОВД и изучении опыта педагогической работы кафедры огневой подготовки и деятельности ОВД в особых условиях в Орловском государственном юридическом институте им. В.В. Лукьянова, направленной на их развитие. Научная новизна работы определяется высоким потенциалом огневой подготовки в формировании личности молодого сотрудника ОВД и нереализованностью в полной мере этого потенциала в

теории и методике высшего образования в условиях ведомственного вуза МВД России. Основными исследовательскими методами, используемыми для достижения цели и решения задач, являются: анализ специальной литературы, анализ и обобщение практического педагогического опыта, метод наблюдения, метод лонгитюдного исследования и анкетирование.

Изложение основного материала

Процесс формирования личности молодого сотрудника органов внутренних дел в ходе обучения в ведомственном вузе является целенаправленным и представляет собой системное, целостное, комплексное явление, выражаясь не только в активных педагогических усилиях, но и в самовоспитании и саморазвитии, актуализации профессионально-значимых ранее сформированных качеств.

Законодательные основы организации огневой подготовки в органах внутренних дел определяются Приказом МВД РФ от 23.11.2017 г. № 880 [4]. В числе задач обучения, включающих в себя приобретение сотрудниками знаний о материальной части, характеристиками огнестрельного оружия и мерах безопасности при обращении с ним, развитие соответствующих навыков и умений их правомерного применения, развитие личности сотрудников полиции не предусмотрено. Однако, имеются многочисленные научные данные, подтверждающие влияние определенных психологических характеристик сотрудника органов внутренних дел на результативность стрельбы. А.З. Таков отмечает,

что значимость психологической подготовки и развития личности обучающегося предопределена особенностями служебной деятельности в полиции, связанными с необходимостью принятия быстрых решений в условиях ограниченного времени и информации как условием нарастания психологического напряжения и возникновения психологического стресса [5, с. 171]. В этой связи перечень задач огневой подготовки сотрудников ОВД можно дополнить следующими задачами психологического развития личности:

- формирование и развитие профессионально-нравственной установки к активности в пресечении противоправных действий и оказании помощи гражданам при нарушении их прав;

- развитие способностей к рефлексии собственного опыта и опыта коллег в применении огнестрельного оружия;

- развитие психологических качеств личности, достоверно способствующих повышению результативности стрельбы, в том числе способностей длительное время сохранять и удерживать концентрацию внимания, проявлять психологическую устойчивость в негативно влияющих на эти процессы условиях.

Психологическая устойчивость (резилентность) является наиболее упоминаемым качеством личности сотрудника ОВД, развиваемым на занятиях по огневой подготовке. Содержательно это динамическое врожденное, но при этом потенциально развиваемое личностное качество раскрывается в способностях к преодолению стресса, конструктивной адаптации к трудным условиям окружающей среды. Значимость формирования психологической устойчивости предопределяется тем, что только каждый пятый полицейский может оперативно применить в стрессовой ситуации с неблагоприятными, стрессогенными условиями знания и навыки, приобретенные в период обучения в ведомственной образовательной организации. Только 10% приходят к полностью осознанному варианту поведения в экстремальной ситуации с приобретением определенного опыта профессиональной деятельности [1, с. 136].

В современной психологии резилентность исследуется как процесс. Психологически устойчивые сотрудники полиции имеют оптимистические установки и обладают хорошо развитыми копинг-стратегиями поведения, что позволяет им оптимально справляться с кризисами и стрессами, находить баланс между негативными и позитивными эмоциями как ситуативно, так и в конкретный момент времени. Как личностное качество психологическая устойчивость развивается в процессе взаимодействия человека с социальным окружением и не может быть постоянным, абсолютным. Резилентные сотрудники при дефиците одних ресурсов психики успешно заменяют их другими, расширяя тем самым свои адаптационные возможности в стрессовых условиях [7, с. 231–232]. На занятиях по огневой подготовке обучающиеся развивают способность к контролю над значительным нервно-психологическим напряжением, к поиску оптимального варианта поведения в критической ситуации, к минимизации негативных эмоций и стабилизации собственного эмоционального состояния для принятия и реализации эффективного решения.

С учетом специфики профессиональной деятельности полицейских морально-психологическую

устойчивость можно определить как профессионально-личностное интегративное качество, определяющее способность сотрудника сохранять высокую функциональную активность и эффективно выполнять служебные и профессиональные обязанности в любых, в том числе и экстремальных условиях. Процесс ее формирования основан на совокупности приемов, методов и способов, специфических средств целенаправленного педагогического воздействия на обучающихся в ходе освоения дисциплины «Огневая подготовка» и органично вписан в целостный образовательный процесс ведомственного вуза.

Волевые качества также являются значимым условием успешного выполнения сотрудником ОВД профессиональных обязанностей. Сила воли позволяет обучающимся бороться с негативными эмоциями, тревожностью, страхом и прочими негативными состояниями, часто сопровождающими сотрудников при обучении их огневой подготовке. Если на занятиях выполнение упражнения сопровождается комментариями и подсказками со стороны преподавателя, то в условиях соревновательной деятельности, участия в контрольных стрельбах и реальных условиях профессиональной деятельности старшего, более опытного наставника рядом может не оказаться. Поэтому развитие самостоятельности, ответственности, уверенности в собственных силах у сотрудников ОВД является важной задачей огневой подготовки.

Особое внимание в спектре личностных качеств уделяется интеллектуальным качествам и способности «раздвоенного» мышления, предусматривающего одновременно не только планирование собственных действий в оперативной обстановке, но и прогнозирование действий других лиц (коллег, правонарушителей). Поэтому целесообразно включение в процесс обучения упражнений на развитие способностей к планированию, моделированию поведенческих реакций, гибкости в оценке и идентификации максимального числа факторов, способных оказать влияние на исход профессиональной ситуации. Основой для успешного развития указанных качеств является, в том числе и эмоциональный интеллект. В эмпирическом исследовании А.С. Осиповой доказано, что к значимым психологическим факторам, которые детерминируют личностную надежность сотрудников ОВД, относятся понимание своих и чужих эмоций, социальная желательность, ориентация на стабильность организации, контроль экспрессии. К негативным характеристикам, препятствующим успешному освоению профессии, были причислены тревожность, эмоциональная лабильность и направленность на интеграцию поведенческих стилей [3, с. 11].

В числе профессионально-значимых психологических качеств, развиваемых у сотрудников ОВД в рамках огневой подготовки, А.Н. Таран указывает следующие:

- способность к саморегуляции эмоционального состояния и анализу поведенческих тактик и стратегий;

- устойчивость центральной нервной системы к воздействию неблагоприятных, затрудняющих концентрацию внимания факторов;

- уверенность в своих силах, в собственном профессионализме и мастерстве;

- способность к длительной концентрации

внимания;

- смелость, находчивость и решительность в реализации своих решений;
- ответственность за соблюдение требований законодательства, служебной дисциплины;
- готовность к самопожертвованию для защиты прав и свобод граждан, защиты Родины;
- чувство коллективизма, взаимопомощи, работы в команде [6, с. 253].

В качестве методов формирования личности сотрудника ОВД на занятиях по огневой подготовке может использоваться метод ситуативного обучения. Преподаватель предлагает обучающимся заранее смоделированную профессиональную ситуацию, предполагающую принятие решения с учетом требований законности и выраженным моральным аспектом анализа и оценки. Возможные варианты поведения обсуждаются сотрудниками коллективно в формате дискуссии, в результате выбирается оптимальный с учетом комплекса условий результат.

Воспитанию личностных качеств сотрудников ОВД способствует внедрение в образовательный процесс методов идеомоторной и аутогенной тренировок. Техника их применения основана на мысленном воспроизведении изученных практических приемов стрельбы, двигательных навыков, принудительного воспроизведения обучающимися ощущения стабильности и уравновешенности. Кроме положительного влияния на характеристики эффективности стрельбы освоение методов идеомоторной и аутогенной тренировок позволяют сотрудникам ОВД развивать восприятие, внимание, воображение, абстрактное моделирование.

Преподаватель по огневой подготовке должен постоянно изучать личностные особенности обучающихся, предлагая каждому из них последовательность действий по подготовке к выполнению упражнений на огневом рубеже, стабилизации эмоционального состояния, развитию навыков саморегуляции психологического состояния с учетом индивидуальных психологических характеристик. При результативном обучении в стандартных положениях для стрельбы целесообразно формировать у сотрудников ОВД навыки использования огнестрельного оружия в стрессовых условиях. Преподаватель постоянно наблюдает за изменением состояния и реакцией обучающихся при проведении контрольных стрельб, участии в соревнованиях, отработке элементов тактико-огневой подготовки. На основе анализа собственных наблюдений он должен корректировать образовательный процесс, формировать для сотрудников ОВД индивидуальные рекомендации для достижения результатов в использовании огнестрельного оружия, совершенствования профессионально-значимых личностных характеристик.

Ученые обращают внимание на необходимость компенсаторного развития недостающих профессионально-значимых качеств личности сотрудников органов внутренних дел, в том числе с учетом типов темперамента обучающихся. Так, обучающиеся-холерики нуждаются в постоянном положительном подкреплении даже в случае неудачных стрельб, регулярном изменении походов к организации занятий, многократной смене тем, упражнений для того, чтобы сохранять ста-

бильную заинтересованность в огневой подготовке и стремиться к самосовершенствованию. Целесообразно обучать их конструктивным способам избавления от негативных эмоций в случае неудачной стрельбы, например, путем физических упражнений.

Сангвиники, как правило, отличаются продуктивностью на тренировках и в процессе учебных занятий, однако, они довольно быстро смиряются с ошибками, поэтому нуждаются в постоянной активной внешней мотивации. Сотрудники с таким типом темперамента часто отвлекаются на разговоры, поэтому следует давать им индивидуальные задания для выполнения вне коллектива.

Флегматики компенсируют неспешность реакции прилежанием. Для формирования навыков эффективной стрельбы им нужно время, так как они склонны добиваться идеального результата. Поэтому при работе с такими сотрудниками следует многократно повторять одно и то же упражнение под руководством тренера.

Меланхолики больше других обучающихся нуждаются в развитии навыков психологической регуляции собственного состояния, привыкании к громким звукам выстрела, развитию уверенности в своих силах и инициативности даже в случае возникновения неблагоприятных обстоятельств. Задача преподавателя при работе с такими сотрудниками заключается в многократном положительном подкреплении, фиксации внимания обучающегося на его достижениях и игнорировании неудач [2, с. 158].

Для проверки обоснованности гипотезы о том, что занятия по огневой подготовке влияют на формирование личности сотрудника ОВД, в частности, на их нервно-психическую устойчивость и риск дезадаптации в стрессовой ситуации, нами было проведено лонгитюдное исследование. В нем приняли участие курсанты Орловского юридического института им. В.В. Лукьянова в количестве 107 чел. В начале изучения курса учебной дисциплины «Огневая подготовка» им было предложено заполнить опросный лист методики определения нервно-психической устойчивости и риска дезадаптации в стрессе, которая была разработана в 1985 г. в Ленинградской Военно-медицинской академии В.Ю. Рыбниковым. Повторная диагностика была проведена спустя два учебных года освоения дисциплины «Огневая подготовка» с участием того же контингента респондентов. Сравнение результатов на начальном и завершающем этапах исследования приведены на рисунке 1.



Рис. 1. Изменение нервно-психической устойчивости сотрудников ОВД при освоении ими учебной дисциплины «Огневая подготовка»

Сотрудников ОВД с неудовлетворительным уровнем нервно-психической устойчивости среди обучаю-

щихся, принимавших участие в исследовании, выявлено не было, что связано с серьезным отбором абитуриентов при поступлении в ведомственные вузы системы МВД, включающим психологическое тестирование. Обращает на себя внимание то, что участники исследования стали давать более искренние, а не социально ожидаемые ответы на вопросы анкеты, о чем свидетельствует снижение доли отбрасываемых анкет с 8,4 % до 3,7 %.

Несмотря на то, что психологическая резилентность является врожденным личностным качеством, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что в образовательном процессе ведомственного вуза, в том числе и при освоении дисциплины «Огневая подготовка» данное качество развивается. Число обучающихся, характеризующихся удовлетворительным уровнем нервно-психической устойчивости сократилось с 15,9 % до 10,3 %, высоким уровнем – увеличилось с

17,8 % до 27,1 % при относительно стабильной доле обучающихся с хорошим уровнем нервно-психической устойчивости.

Выводы

Таким образом, на примере нервно-психической устойчивости как личностной характеристики нами выявлено положительное влияние освоения дисциплины «Огневая подготовка» и образовательного процесса в высшем учебном заведении системы МВД в целом на развитие личности сотрудников ОВД. В процессе обучения нами учитывались ранее сформулированные рекомендации по оптимизации данного процесса, в том числе учет типов темперамента обучающихся, использование проблемного и ситуативного обучения, освоение техник аудиомоторной и аутогенной тренировок.

Библиографический список

1. Алтунин А.Ю., Фроленков В.Н. Использование идеомоторной тренировки на занятиях по огневой подготовке курсантов вуза МВД России // Ученые записки ОГУ им. И.С. Тургенева. 2021. №4. С. 135–137.
2. Афиногенов Т.П. Влияние темперамента на стрелковую перспективу // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. 2018. №4. С. 156–161.
3. Осипова А.С. Эмоциональный интеллект как фактор личностной надежности сотрудников органов внутренних дел - выпускников образовательных организаций МВД России: автореферат дисс. ...к.п.н. М., 2017. 25 с.
4. Приказ МВД РФ от 23.11.2017 г. №880 «Об утверждении наставления по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации» [электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71888290/> (дата обращения: 2.05.2023 г.).
5. Таков А.З. Психолого-педагогические аспекты совершенствования огневой подготовки слушателей образовательных организаций МВД России // Педагогический журнал. 2020. Т.10. №1. С. 169–175.
6. Таран А.Н. Морально-психологическая устойчивость курсантов учебных заведений МВД России в процессе обучения огневой подготовке // Общество и право. 2013. №3 (45). С. 251–255.
7. Masten A.S. Ordinary Magic. Resilience Processes in Development // American Psychologist. 2011. Vol. 56, No 3. Pp. 227–238.

References

1. Altunin A.Y., Frolenkov V.N. The use of ideomotor training in the fire training classes of cadets of the higher education institution of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Uchenye zapiski OSU named after I.S. Turgenev. 2021. №4. Pp. 135–137.
2. Afinogenov T.P. Influence of temperament on the shooting perspective // Izvestiya TulsU. Physical Culture. Sport. 2018. No 4. pp. 156-161.
3. Osipova A.S. Emotional intelligence as a factor of personal reliability of employees of internal affairs bodies - graduates of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia: abstract of diss. ... k.p.s. M., 2017. 25 p.
4. Order of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation of November 23, 2017 No. 880 "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: 2.05.2023).
5. Takov A.Z. Psychological and pedagogical aspects of improving the fire training of students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Pedagogical journal. 2020. Vol. 10. No 1. Pp. 169–175.
6. Taran A.N. Moral and psychological stability of cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the process of teaching fire training // Society and Law. 2013. No 3 (45). Pp. 251–255
7. Masten A.S. Ordinary Magic. Resilience Processes in Development // American Psychologist. 2011. Vol. 56, No 3. Pp. 227–238.

ЕФАНОВА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: sunny21@inbox.ru

EFANOVA OLGA ALEXANDROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Foreign Languages Department, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: sunny21@inbox.ru

**РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ**

**DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS
OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES USING AUTHENTIC VIDEO MATERIALS**

Статья посвящена использованию аутентичных видеоматериалов в обучении иностранному языку в неязыковом вузе и описанию их дидактического потенциала для развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов. В статье раскрывается сущность понятия «иноязычная коммуникативная компетенция». Автор обосновывает актуальность внедрения аутентичных видеоматериалов в систему высшего образования и доказывает, что одним из способов решения задачи поиска новых технологий и средств обучения, которые добавили бы в учебный процесс больше интерактивности и активизировали бы познавательную активность студентов, является включение в учебный процесс аутентичных видеоматериалов, поскольку они позволяют активизировать речевую деятельность студентов, стимулируют их общение с носителями изучаемого иностранного языка и способствуют управлению процессом изучения иностранного языка в неязыковом вузе. В статье описываются цели работы с видеоматериалами и критерии, которыми следует руководствоваться преподавателю при выборе видеоролика для эффективного развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Приводится классификация видеоматериалов по разным основаниям. Особое внимание уделено этапам работы с видеоматериалами на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе и предложена система упражнений, которые могут выполнять студенты на каждом из этих этапов для развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, аутентичные и адаптированные видеоматериалы, учебные и неучебные видеоматериалы, видеоматериалы для самостоятельного просмотра и для работы с преподавателем, преддемонстрационный, демонстрационный и последдемонстрационный этапы работы с видеоматериалами; критерии выбора видеоролика.

The article is devoted to the use of authentic video materials in teaching a foreign language in a non-linguistic university and the description of their didactic potential for the development of foreign language communicative competence of students. The article reveals the essence of the concept «foreign language communicative competence». The author substantiates the relevance of the introduction of authentic video materials into the higher education system and proves that one of the ways to solve the problem of finding new technologies and learning tools that would add more interactivity to the educational process and activate the cognitive activity of students is the inclusion of authentic video materials in the educational process, since they allow students to activate speech activity, stimulate their communication with native speakers of the foreign language being studied and contribute to the management of the process of learning a foreign language in a non-linguistic university. The article describes the goals of working with video materials and the criteria that should guide the teacher when choosing a video for the effective development of foreign language communicative competence of students. The classification of video materials on various grounds is given. Special attention is paid to the stages of working with video materials in foreign language classes at a non-linguistic university. The author proposes a system of exercises that students can perform at each of these stages for the development of foreign language communicative competence.

Keywords: foreign language communicative competence, authentic and adapted video materials, educational and non-educational video materials, video materials for independent viewing and for working with a teacher, pre-demonstration, demonstration and post-demonstration while working with video materials; criteria for choosing a video clip.

Введение

Актуальность. Обучение иностранным языкам на неязыковых направлениях подготовки российских вузов нацелено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции. В.В. Сафонова под иноязычной коммуникативной компетенцией понимает «уровень владения языком, речью и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющими обучаемому коммуника-

тивно, приемлемо и целесообразно варьировать речевое поведение в зависимости от функционального фактора иноязычного общения, создающего основу для коммуникативного билингвального развития» [11, с. 24-25].

Обучение студентов говорению и аудированию во многом способствует развитию и совершенствованию их коммуникативной компетенции. Свободный доступ к источникам информации в сети Интернет требует

умения понимать письменные и устные сообщения на языке оригинала. Поэтому обучение адекватному восприятию информации из этих источников приобретает сегодня особую актуальность.

Интеграция цифровых технологий в учебный процесс неязыкового вуза ставит перед преподавателями иностранного языка важную задачу поиска таких технологий и средств обучения, которые добавили бы в учебный процесс больше интерактивности, активизировали бы познавательную активность студентов, как на аудиторных занятиях, так и в процессе самостоятельной работы. Одним из способов решения этой задачи является включение в учебный процесс аутентичных видеоматериалов, которые позволяют активизировать речевую деятельность студентов, стимулируют общение студентов с носителями изучаемого иностранного языка и способствуют управлению процессом обучения иностранному языку на неязыковых направлениях подготовки.

Актуальность использования аутентичных видеоматериалов на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» обусловлена тем, что они ориентированы на практическое применение полученных умений и навыков в реальной жизни. Они позволяют создать на занятии естественную языковую среду, сделать занятие интересным и увлекательным для студентов, расширить общий кругозор, обогатить словарный запас и углубить культурологические знания. Воздействие видеоматериалов на зрительную, слуховую, моторную и эмоциональную память способствует более прочному усвоению учебного материала. Их применение в учебном процессе поможет активизации речевой деятельности студентов, создаст ситуацию стимулирования иноязычного общения и даст возможность творчески управлять процессом обучения.

В настоящее время использование видеоматериалов в практике обучения иностранному языку в неязыковом вузе нашло достаточно широкое применение. Многие исследования отечественных и зарубежных лингводидактов посвящены проблеме теоретического обоснования и практической разработки технологии использования видеоматериалов в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе. Тем не менее, практические аспекты применения видеofilmов на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе разработаны, на наш взгляд, недостаточно. Этот факт обуславливает актуальность темы нашего исследования.

Теоретическую основу работы составляют исследования Е.А. Андреевой, О.С. Дворжец, Т.М. Дементьевой, Г.А. Гуняшовой, Н.В. Елухиной, Г.Г. Жоглиной, М.М. Исуповой, Г.С. Климовой, Е.В. Поляковой, А.М. Приходько, Т.Ю. Романовой, Е.А. Рубцовой, Е.А. Сафоновой, В.В. Световой, Т.В. Сидоренко, М.Г. Сысоевой, И.А. Щербаковой и В. Tomalin, посвященные возможности использования видеоматериалов для обучения иностранному языку в образовательных учреждениях разного уровня.

Цель нашего исследования состоит в том, чтобы доказать эффективность использования аутентичных видеоматериалов на изучаемом иностранном языке для развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки.

Новизна исследуемого вопроса заключается в рассмотрении теоретических основ и практических

аспектов применения видеоматериалов на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах для развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

В ходе исследования применялись следующие *методы исследования*: теоретические (анализ научной литературы по проблеме исследования, обобщение, сравнение и систематизация теоретических данных) и эмпирические (сравнительно-сопоставительный анализ опыта работы по использованию видеоматериалов в ходе обучения иностранному языку в вузе).

Изложение основного материала

Г.А. Гуняшова [2, с. 34] к используемым в учебном процессе видеоматериалам относит художественные, мультипликационные и документальные фильмы, новости, ток-шоу, рекламу. Они позволяют остановить воспроизведение видео и несколько раз повторить его просмотр для быстрого поиска нужной информации. В роли видеоматериалов выступают образцы общения носителей изучаемого иностранного языка, создающие атмосферу естественного общения на иностранном языке и делающие более увлекательным и интересным процесс усвоения учебного материала. Видеоматериалы можно использовать на занятиях по иностранному языку в вузе для систематизации знаний студентов по какой-либо теме, для закрепления новых знаний, повторения изученного материала и для контроля уровня усвоения учебного материала.

Целью работы с видеоматериалами, по мнению М.М. Исуповой, могут служить: «активный просмотр видеофильма (активизация студентов с помощью определенных заданий); обучение лексике и расширение словарного запаса (ознакомление и тренировка в употреблении новой лексики); обучение грамматике (ознакомление и тренировка в употреблении нового грамматического явления); обучение фонетике (имитация произношения слов, предложений и интонации актеров); формирование навыков аудирования и говорения (устный перевод, дискуссия); формирование навыков чтения и письма (написание сочинения, эссе, краткий пересказ сюжета видеофильма, письменный перевод); кросс-культурные сопоставления; проверка усвоения изученного учебного материала» [7, с. 149].

Н.В. Елухина и Г.Г. Жоглина [5, 6] считают, что использование видеоматериалов в учебном процессе выполняет следующие функции:

- 1) информационную, так как они являются источником страноведческой информации о стране изучаемого языка, ее истории, культуре, выдающихся людях;
- 2) мотивационную, поскольку использование видеоматериалов способствует развитию у студентов мотивации к просмотру, если они начинают понимать звучащий иностранный язык;
- 3) моделирующую, так как видеоматериалы моделируют ситуации естественного общения в различных сферах жизни;
- 4) интегративную, так как в видеоматериале встречается учебный материал, напечатанный в других учебниках и пособиях;
- 5) иллюстративную, поскольку аудио- и видеоряд являются источниками аутентичных образцов речи на изучаемом иностранном языке;
- 6) развивающую, так как они развивают мышле-

ние, память, внимание, личностные качества, умения и навыки во всех видах речевой деятельности и творческую активность;

7) воспитательную, так как аутентичные видеоматериалы способствуют активному диалогу культур в процессе обучения.

При отборе видеоролика следует руководствоваться следующими критериями:

- соответствие рабочей программе учебной дисциплины «Иностранный язык» и изучаемой теме;
- соответствие четкости речи, ее скорости и наличия акцента возрасту и уровню знаний студентов;
- элемент новизны для студентов;
- соответствие языковой сложности видеоматериала этапу обучения, уровню знаний, умений и навыков студентов;
- соответствие содержания видеоматериала цели занятия и интересам студентов;
- актуальность темы видеоролика, ценность содержащейся в нем информации;
- языковая насыщенность, то есть разнообразие используемых лексических и грамматических единиц;
- соотношение видеоизображения и его звукового оформления;
- художественное оформление видеоматериалов;
- жанровое разнообразие используемых в видеороликах текстов;
- образцовость видеоматериалов с точки зрения морали [10, с. 66-76; 12, с. 208-209].

Е.А. Андреева и М.Г. Сысоева отмечают, что преподаватель иностранного языка может использовать следующие приемы работы с видеоматериалами: «ознакомление с речевым образцом в монологическом высказывании или диалоге; озвучивание студентом реплик одного из героев фильма; использование различных видов наглядности для стимулирования высказывания студентами своего мнения на иностранном языке; создание проблемной ситуации; разыгрывание по ролям сцены из видеофильма; создание помех (отключение звука, добавление шумов) при просмотре видеофильма; иллюстрированное обучение устойчивым выражениям для развития логического и образного мышления; функционально-направленное обучение грамматике иностранного языка; деловые, ролевые и психолингвистические игры; задания для ознакомления с реалиями страны изучаемого языка и иноязычного речевого этикета» [1, с. 12].

Б. Томалин [14] выделил следующие виды видеоматериалов:

- 1) direct teaching video – это видеоматериалы, в которых демонстрируются языковые единицы или грамматические явления и происходит их закрепление;
- 2) research video – это видеоматериалы, служащие дополнительным источником информации об иностранном языке и его использовании в различных ситуациях общения.

Среди отечественных исследователей нет единого мнения относительно классификации видеоматериалов. По мнению А.М. Приходько, видеоматериалы можно разделить на группы по цели создания и жанрово-тематической направленности [9, с. 222].

По цели создания можно выделить:

- 1) адаптированные видеоматериалы для иностран-

цев, которые могут использоваться для изучения иностранного языка (к таким видеоматериалам относятся видеокурсы, учебные фильмы и видеоролики);

2) аутентичные видеоматериалы для носителей иностранного языка (к ним относятся художественные и мультипликационные фильмы, телепередачи).

С точки зрения жанрово-тематической направленности видеоматериалы можно разделить на:

- 1) развлекательные программы (ток-шоу, развлекательные телепередачи, театральные постановки, спортивные матчи);
- 2) программы для ознакомления с какой-либо информацией (документальное видео, теледебаты);
- 3) короткие программы (новости, прогноз погоды, рекламные ролики).

С точки зрения дидактической цели использования видеоматериалы могут относиться, по мнению Г.С. Климовой и Е.А. Световой, к следующим группам: «1) видеоматериалы, предназначенные для усвоения и закрепления фонетики, лексики или грамматики иностранного языка; 2) видео, содержащие сведения по страноведению страны изучаемого языка, предназначенные для усвоения лингвострановедческого материала и формирования социокультурной компетенции; 3) видео, содержащее общекультурную информацию и предназначенное для расширения общего кругозора студентов» [8, с. 99-103].

На наш взгляд, наиболее полную классификацию видеоматериалов дала И.А. Щербакова. Исследователь классифицировала видеоматериалы по разным основаниям: «по цели создания: учебные и неучебные видеоматериалы; по жанру: документальные и художественные фильмы, новости, мультфильмы, спортивные обзоры и др.; по количеству охватываемых тем: видеофрагменты на одну тему и на несколько тем; по дидактическому назначению: инструктивные, иллюстративные видеоматериалы; по степени законченности: видеоматериалы с законченным сюжетом и видеоматериалы, разделенные на фрагменты; по условиям использования: видеоматериалы для самостоятельного просмотра и для работы с преподавателем» [13, с. 17].

При работе с видеофильмами выделяют три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последдемонстрационный этапы [2, с. 34–37; 3, с. 18–21; 4, с. 140–145]. Рассмотрим эти этапы подробнее.

1. Преддемонстрационный этап. На первом этапе, перед просмотром видеофильма преподаватель проводит вступительную беседу со студентами. Цель этого этапа – мотивировать студентов на активное участие в работе с видеофильмом, ввести в тему видеофильма, активизировать имеющиеся знания по теме, устранить возможные трудности восприятия видеофильма, подготовить студентов к выполнению заданий на следующих этапах. Преподаватель рассуждает студентам о фильме, который они будут смотреть, предоставляет список новых и трудных слов, грамматических явлений и лингвострановедческих реалий, которые необходимы для точного понимания смысла видеофильма.

Преподаватель может предложить студентам выполнить следующие упражнения:

- создание ассоциограммы по теме фильма;
- обсуждение тематики фильма;
- чтение текстов по той же теме;

- выдвижение гипотез о дальнейшем развитии событий в фильме;
- определение правильной последовательности событий в фильме;
- работа с карточками для снятия языковых трудностей;
- знакомство с новой лексикой из фильма.

2. Демонстрационный этап. Цель второго этапа – формирование и развитие коммуникативной компетенции студентов. На занятиях можно организовать глобальный, выборочный или детальный просмотр видеофильма. Цель глобального просмотра видеофильма – понимание основной идеи видеоматериала, цель выборочного просмотра – поиск определенной информации, а цель детального просмотра – ознакомление со всей информацией из фильма, которая имеет важное значение для его понимания.

Преподаватель может осуществить два просмотра видеофильма. Целью первого просмотра будет глобальное понимание смысла фильма. Не отвлекаясь от просмотра фильма, студенты могут выполнить следующие задания:

- выбрать правильный ответ из нескольких;
- согласиться / не согласиться с утверждением;
- соотнести информацию в двух колонках;
- ответить на вопросы что? когда? где? почему? произошло в фильме.

Цель второго просмотра фильма – это его выборочное или детальное понимание. Студентам могут быть предложены такие задания, как:

- записать опорные слова и фразы;
- заполнить пропуски в тексте;
- занести требуемую информацию в графы таблицы;
- определить правильную последовательность событий фильма;
- кратко пересказать сюжет фильма;
- ответить на вопросы;
- разделить фильм на части и придумать название каждой из них;
- дать характеристику главных героев, описать место действия фильма;
- продолжить реплики диалога.

Для развития у студентов навыков аудирования преподаватель должен предъявлять указанные выше задания перед просмотром фильма, а для контроля понимания – после просмотра.

Чтобы студенты детально поняли фильм, его следует разделить на эпизоды и показывать их по очереди с выполнением заданий после просмотра каждого эпизода.

3. Последемонстрационный этап. Целью данного этапа выступает контроль понимания информации из видеофильма и подготовка к монологическому высказыванию по теме или драматизация просмотренного видеофильма.

После того как студенты посмотрели видеофильм, они могут выполнить следующие задания:

- пересказ содержания видеофильма устно или письменно;
- высказывание предположений о возможном продолжении или окончании видеофильма;
- написание эссе по теме видеофильма;
- придумывание биографий главных героев;
- подготовка доклада по проблеме фильма;
- разыгрывание диалогов из видеофильма по ролям;
- дискуссия по теме видеофильма.

Выводы

В результате данного исследования можно сделать вывод о том, что систематическое и методически правильное использование видеоматериалов на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе способствует оптимизации процесса обучения, формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции, активизации мыслительной деятельности и творческого потенциала студентов. Это доказывает тот факт, что учебный материал усваивается гораздо прочнее, если при его восприятии задействовано несколько органов чувств. Видеоматериалы позволяют внести разнообразие в учебный процесс, расширить общий кругозор, языковую догадку, сформировать лингвострановедческую, социокультурную и коммуникативную компетенцию студентов, повысить уровень владения иностранным языком и интерес к его изучению.

Библиографический список

1. Андреева Е.А., Сысоева М.Г. Аутентичные видеофильмы как средство обучения иностранному языку студентов языковых направлений подготовки // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2019. № 2 (34). С. 11–15.
2. Гунышова Г.А. Использование видеоматериалов в обучении аудированию на уроке иностранного языка // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2 (62). Т. 3. С. 34–37.
3. Дворжец О.С. Методика работы с аутентичными видеозаписями при обучении английскому языку в рамках элективного курса в вузе (продвинутый уровень): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 23 с.
4. Дементьева Т.М. Видеофильм как средство обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению в сфере юриспруденции // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 1. С. 140–145.
5. Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи // Иностранные языки в школе. 1996. № 5. С. 13–15.
6. Жоглина Г.Г. Развитие умений коммуникативной компетенции на основе использования аутентичных видеодокументов (французский язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 1998. 252 с.
7. Исупова М.М. Использование неигровых аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Том 8. № 2/2. С. 148–153.
8. Климова Г.С., Светова Е.А. Работа с видеоматериалами в ходе изучения иностранного языка студентами гуманитарных специальностей // Наука и школа. 2012. № 4. С. 99–103.
9. Приходько А.М. Особенности использования аутентичных видеоматериалов на уроках английского языка с целью развития языковых умений обучающихся // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2020. Vol. 12-2 (51). Pp. 221–225.
10. Рубцова Е.А., Романова Т.Ю., Полякова Е.В. Критерии отбора аутентичных видеофильмов при обучении иностранных

учащихся устной разговорной речи на продвинутом этапе обучения // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки: сб. ст. Симферополь, 2017. Т. 9. № 4. С. 66–76.

11. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1993. 47 с.

12. Сидоренко Т.В. Принципы отбора и методической адаптации оригинальных видеоматериалов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 1. С. 207–210.

13. Щербаклова И.А. Кино в обучении иностранным языкам. Минск: Высшая школа, 1984. 93 с.

14. Tomalin B. Video, TV and Radio in the English Class. London: Macmillan Publishers Ltd., 1986. 118 p.

References

1. Andreeva E.A., Syssoeva M.G. Authentic videos as a means of teaching a foreign language to students of linguistic specialties // Bulletin of KRAUNTS. Humanities. 2019. No. 2 (34). Pp. 11–15.

2. Gunyashova G.A. The use of video materials in listening training in a foreign language lesson // Bulletin of Kemerovo State University. 2015. No. 2 (62). Vol. 3. Pp. 34–37.

3. Dvorzhets O.S. Methods of working with authentic videos when teaching English as part of an elective course at a university (advanced level): autoref. dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences. Yekaterinburg, 2006. 23 p.

4. Dementieva T.M. Videofilm as a means of teaching professionally-oriented foreign language communication in the field of law // Bulletin of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication. 2016. No. 1. Pp. 140–145.

5. Elukhina N.V. Teaching listening to foreign language speech // Foreign languages at school. 1996. No. 5. Pp. 13–15.

6. Zhoglina G.G. Development of communicative competence skills based on the use of authentic video documents (French, language university): dis. ... candidate of Pedagogical Sciences. Pyatigorsk, 1998. 252 p.

7. Isupova M.M. The use of non-fiction authentic video materials in teaching a foreign language to students of non-linguistic universities // Historical and socio-educational thought. 2016. Volume 8. No. 2/2. Pp. 148–153.

8. Klimova G.S., Svetova E.A. Working with video materials during the study of a foreign language by students of humanitarian specialties // Science and school. 2012. No. 4. Pp. 99–103.

9. Prikhodko A.M. The peculiarity of using authentic video materials in English lessons in order to develop students' language skills // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2020. Volume 12-2 (51). Pp. 221–225.

10. Rubtsova E.A., Romanova T.Yu., Polyakova E.V. Criteria for the selection of authentic videos when teaching oral colloquial speech to foreign students at an advanced stage of training // Scientific notes of the V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Philological sciences: Collection of Art. Simferopol, 2017. Vol. 9. No. 4. Pp. 66–76.

11. Safonova V.V. Socio-cultural approach to teaching a foreign language as a specialty: abstract of dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences. M., 1993. 47 p.

12. Sidorenko T.V. Principles of selection and methodological adaptation of original video materials // Bulletin of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication. 2012. No. 1. Pp. 207–210.

13. Shcherbakova I.A. Cinema in teaching of foreign languages. Минск: Higher School, 1984. 93 p.

14. Tomalin B. Video, television and radio in English lessons. London: Macmillan Publishers Ltd., 1986. 118 p.

УДК 372.854

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-304-308

ЗВОНАРЕВА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА

кандидат химических наук, доцент, кафедра химии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж, Россия

E-mail: zvolena@yandex.ru

РЯХОВСКАЯ ЮЛИЯ СЕРГЕЕВНА

магистрант, кафедра химии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж, Россия

E-mail: rhvsk.yu@yandex.ru

ЖУКОВА МАРИНА ИВАНОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра химии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж, Россия

E-mail: marina.zhukova.1961@list.ru

ZVONAREVA ELENA ANATOLIEVNA

Candidate of chemistry, associate professor, departments of chemistry, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia

E-mail: zvolena@yandex.ru

RYAKHOVSKAYA YULIA SERGEEVNA

master's student, departments of chemistry, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia

E-mail: rhvsk.yu@yandex.ru

ZHUKOVA MARINA IVANOVNA

Candidate of pedagogy, associate professor, departments of chemistry, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia

E-mail: marina.zhukova.1961@list.ru

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ
ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ**

**FEATURES OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS
IN THE TRAINING OF CHEMISTRY**

В статье рассматриваются коммуникативные универсальные учебные действия в образовательном пространстве по химии, их формирование и развитие. Педагогический эксперимент был осуществлен в образовательных организациях города Воронежа. При организации учебного процесса по химии определены эффективные педагогические технологии, которые способствуют формированию коммуникативных универсальных учебных действий учащихся, а именно, коллаборативное обучение и технология дифференцированных мобильных групп.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, коммуникативные компетенции, педагогические технологии, коллаборативное обучение, дифференцированные мобильные группы.

The article deals with communicative universal educational activities in the educational space in chemistry, their formation and development. The pedagogical experiment was carried out in educational institutions of the city of Voronezh. When organizing the educational process in chemistry, effective pedagogical technologies have been identified that contribute to the formation of communicative universal educational actions of students, namely, collaborative learning and the technology of differentiated mobile groups.

Keywords: communicative universal learning activities, communicative competencies, pedagogical technologies, collaborative learning, differentiated mobile groups.

Введение

Современное общество заинтересовано в социально активной личности, обладающей определенным уровнем культуры общения. Огромную значимость в современной педагогике приобретает проблема развития у подростков коммуникативной компетентности.

Актуальность темы исследования определена совокупностью обстоятельств, среди которых: 1) низкий уровень коммуникативных компетенций школьников, вызванный обменом информацией преимущественно через социальные сети; 2) требования ФГОС, согласно которым современному ученику для успешной будущей социализации необходимо умение коммуницировать; 3) недостаток методических исследований по развитию коммуникативных компетенций старшеклассников.

Цель исследования заключается в разработке и

внедрении в образовательное пространство по химии педагогической технологии, содействующей результативному развитию коммуникативных универсальных учебных действий (УУД).

Такой предмет, как химия, располагает колоссальным потенциалом для развития коммуникативных УУД. В связи с этим ключевым аспектом конструирования педагогической технологии является грамотное комбинирование форм, средств и методов обучения, позволяющих включать учеников в процесс развития коммуникативной компетентности.

Формирование коммуникативных УУД школьников является фундаментом их будущей успешной социализации. Содержательная сторона коммуникативных УУД сформулирована в трудах Асмолова А.Г., Бурменской Г.В., Володарской И.В. [1].

Коммуникативные УУД считаются элементами ком-

муникативной компетентности, а именно способность устанавливать общение с другими членами социума, а также разрешать разнообразные коммуникативные проблемы, умение определять, а также сохранять контакт [8].

Новизна исследования. Для достижения цели была разработана педагогическая технология «Дифференцированные мобильные группы», включающая как обучающий, так и воспитательный компонент системы образования [7].

«Дифференцированные мобильные группы – это такие группы, которые обладают множеством функций и сочетают в себе дифференцированный подход в обучении, подвижность и коллаборацию» [5].

Данный подход предполагает распределение одноклассников на подвижные группы с фиксированной структурой.

Следующая ступень построения групп – их мобильность. Состав мобильных групп изменяется с определённой периодичностью, не чаще чем раз в неделю. Учащиеся взаимодействуют с одноклассниками, формируя способность в общении [6].

Образовательный процесс по химии основан на обучении в сотрудничестве, а именно на взаимодействии «ученик-ученик» и «ученик-учитель» [3].

Единство концепции гарантирует коллаборативную подготовку, которая заключается в общеобразовательном подходе, создающем активную обоюдную работу в концепциях «ученик-ученик» а также «ученик-учитель».

Методы исследования заключаются в эмпирических методах исследования, педагогическом эксперименте, диагностике, анкетировании, тестировании, анализе результатов исследования.

Изложение основного материала

Педагогический эксперимент проводился на базе МБОУ «Лицей «Многоуровневый образовательный комплекс №2» г. Воронежа. Эксперимент проводился в течение учебного года, и имеет пролонгированный характер. Период реализации педагогического эксперимента пришёлся на изучение органической химии.

В связи с тем, что эксперимент был внедрен в процесс обучения химии в профильном химико-биологическом классе, особое значение органической химии проявляется в возможности понимания изменчивости форм веществ в природе, а также взаимосвязи органических и неорганических веществ. Помимо этого, в курсе органической химии изучаются промышленные процессы, используемые в органическом синтезе, при переработке ископаемого топлива, производстве красителей, лекарственных средств и полимеров [2].

В экспериментальном этапе участвовали учащиеся профильного химико-биологического 10 «В» класса. Численность учащихся: 23 человека. Для изучения предмета в 10 «В» классе на профильном уровне отводится 4 часа в неделю по программе О.С.Габриеляна, И.Г.Остроумова.

В начале эксперимента происходило знакомство с классом, проводилась входная диагностика, и подбирались методики исследования. В психолого-педагогическом сообществе целесообразным считается проведение диагностического этапа с помощью

батареи методик. Именно совокупность групп тестовых заданий, объединённых единой целью, дают возможность измерить различные стороны сложного психологического конструкта. В качестве звеньев единой цепи диагностики коммуникативной компетентности были выбраны следующие методики исследования: 1) наблюдение; 2) методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения (Ч.Д. Спилберг); 3) опросник коммуникативных и организаторских склонностей (В.В. Синявский, В.А. Федорошин); 4) «Социометрия» (Дж. Морено); 5) тест коммуникативных умений (Л. Михельсон) [4]. Батарея методик позволила проанализировать не только коммуникативные УУД учащихся, но и их мотивацию к процессу обучения.

По результатам входного контроля был сформирован интегральный табель, комплексно выражающий все аспекты коммуникативной компетентности учащихся. Согласно табелю: 9 (39,13%) учащихся обладают средним уровнем развития коммуникативных УУД, 8 (34,78%) – высоким уровнем. Однако выявлено 6 (26,09%) учащихся с низким уровнем развития коммуникативных УУД.

Проанализировав входную диагностику, сформировано несколько дифференцированных мобильных групп. Каждая группа состояла из шести учащихся с разным уровнем коммуникативной компетенции: по двое – с высоким, средним и низким. Группа функционировала неделю, при этом, организация бригад оставалась неизменной.

Эффективная совместная деятельность обусловлена соблюдением следующих правил: 1) члены разных бригад занимают равные позиции во время учебного процесса; 2) основной связующей целью учеников является развитие знаний и умений, но у каждого члена бригады есть личная сфера ответственности за общее дело; 3) участники группы должны осознавать необходимость сотрудничества для достижения общих целей; 4) удача или поражение являются достоянием класса и зависят от всей команды, а не от отдельных членов группы.

Технология дифференцированных мобильных групп подразумевает роль учителя в качестве координатора групповой деятельности. Учитель предоставляет ученикам возможность самостоятельно выстраивать отношения, при этом контролируя соблюдение правил в группе.

На каждом уроке мобильным группам в качестве рабочих материалов выдавались карты-инструкции, в соответствии с которыми выстраивался маршрут их деятельности. Инструкционные карты являются ключевым инструментом для дифференцированной мобильной групповой работы. Инструкционные карты состоят из заданий с похожими механизмами достижения результата, но разным содержанием, что позволяет учащимся взаимодействовать не только внутри группы, но и с другими командами. Каждая карточка содержит инструкции по теме урока, количеству этапов и времени выполнения. Эти инструкции стимулируют старшеклассников к самостоятельному обучению и свободному обращению за помощью к учителю. Приведем пример карты-инструкции по теме «Химические свойства бензола» (таблица 1).

Таблица 1.

Инструкционная карта по теме: «Химические свойства бензола»

Карта-инструкция		
Предмет: Химия		Класс: 10 «В»
Группа: №1		
Тема: «Химические свойства бензола»		
Этап	Время, минуты	Деятельность группы
1	1	«Конечный результат». Сосредоточьтесь на теме урока, указанной в инструкционной карте. Подумайте, каких результатов должна достичь ваша группа при изучении этой темы. Разработайте и запишите в рабочую тетрадь цели урока.
2	5	«Марафон вопросов». Сформулируйте вопрос по физическим свойствам ароматических углеводородов, и задайте его группе №2. Выполните задания, используя материалы учебника (§15, с. 139) и своих рабочих тетрадей.
3	10	«Желаем знать». Используя материал учебника (§15, с. 141-144) и электронную презентацию, опишите в рабочих тетрадях реакцию галогенирования бензола с учетом механизма реакции электрофильного замещения. Ответы должны включать: описание механизма реакции, уравнение реакции и практическое применение.
4	12	«Химический репортаж». Представьте реакцию галогенирования другим группам на доске. Делайте записи в рабочей тетради во время представления другими группами. Не стесняйтесь уточнять. Важно: В презентации должны участвовать все члены группы.
5	4	«Задачи». Решите в рабочих тетрадях задачу: «Сколько граммов нитробензола можно получить из 312 г бензола, если массовая доля выхода нитробензола составляет 75%?»
6	5	«Блиц-турнир». Сформулируйте вопрос для любой группы по теме: «Реакция нитрования», и задайте его. Повторите рассмотренный на уроке материал и приготовьтесь к ответу на вопросы товарищей.
7	2	«Самоанализ». Используя карточки на столе, проанализируйте работу своей группы на уроке и оцените ее по пятибалльной шкале. Достигла ли ваша группа поставленной цели?
8	1	«Домашнее задание». Составьте в рабочей тетради интеллект-карту по теме «Химические свойства бензола»

Тема «Химические свойства бензола» многогранна и информативна. Представленная выше карта-инструкция, разработанная для профильного класса обязательно должна содержать положения теоретической органической химии, выраженные в подробном рассмотрении механизма электрофильного замещения.

Так, для будущих абитуриентов принципиально важно умение решать химические задачи, и исходя из этого обстоятельства, урок химии должен иметь практическую направленность. Каждое практикоориентированное задание преследует две равнозначные цели – усвоение предмета и формирование коммуникативных УУД. Концепция типового учебного задания расширяет границы социального взаимодействия, предоставляя учащимся возможности для работы не только внутри группы, но и между группами, формируя, таким образом, коммуникативные УУД.

Главным положением карт-инструкций является групповая постановка цели урока, которая предписывает учащимся самостоятельно достигать заданных результатов. Инструкционная карта действует как инструмент для эффективной деятельности мобильных групп, но не определяет их. Наиболее важной является идея дифференцированной мобильной группы и инструмент ее структурирования.

Оценивание деятельности дифференцированных мобильных групп осуществлялось по балльно-рейтинговой системе. По результатам проведенного промежуточного контроля каждый ученик распределялся в соответствующую группу: слабую, среднюю или сильную, и получал набранное им количество индивидуальных баллов.

По результатам учебной деятельности оценивалась эффективность работы целой группы. В конце каждого урока каждая группа получала баллы: от 1 до 3, на

основании следующих критериев: соблюдение правил группы, правильное выполнение заданий, активная работа каждого члена группы. На основании достижений учащихся выводился рейтинговый лист класса. Таким образом, рейтинговый балл учащегося складывался из двух показателей: индивидуального и группового.

На заключительном этапе педагогического эксперимента проводилась итоговая диагностика коммуникативных УУД учащихся 10 «В» класса, которая производилась в соответствии с набором технологий входного контроля. Для оценки эффективности образовательной технологии «Дифференцированные мобильные группы» проводилось сравнение входных и конечных данных психолого-педагогических диагностик. Чистота аналитических данных сохранена, так как все вопросы, включенные в диагностические методы, остались без изменений.

Результаты исследования. Итоговое исследование по опросу В.В. Синявского, В.А. Федорошина «Коммуникативные и организаторские склонности» показало положительную динамику. Категория учащихся с низким уровнем коммуникативных организаторских склонностей упразднена, численность учащихся с позицией «ниже среднего» была сокращена до 3 учеников и составила 13,04%. Количественное превосходство обрела группа учащихся со средним уровнем коммуникативных и организаторских способностей 10 (43,48 %). Категория учащихся с высоким уровнем коммуникации пополнилась на 1 старшеклассника и составила 6 (26,09%) классного коллектива. Количество учеников с очень высоким уровнем коммуникативных и организаторских способностей сохранилось на уровне 4 (17,39%). Таким образом, количество так называемых «пренебрегаемых» старшеклассников после внедрения технологии «дифференцированных мобильных групп»

исчезло, они перешли в среднюю категорию, а число учащихся с высоким и очень высоким уровнем коммуникативных организаторских склонностей возросло.

Для того чтобы оценить эффективность педагогической технологии были сопоставлены данные входной и контрольной диагностик по подобранной батарее методик, что позволило сделать следующие выводы. Итоговый состав класса в большей степени представлен учащимися со средним уровнем коммуникативных компетенций 10 (43,48 %). Вторую позицию занимает группа учащихся с высоким уровнем компетентности 9 (39,13 %). Число учеников с низкими коммуникативными навыками сократилось с 6 (26,09 %) до 4 (17,39 %).

Следовательно, внедрение технологии «дифференцированных мобильных групп» показывает высокую результативность в развитии коммуникативных УУД учащихся, и позволяет повысить уровень мотивации старшеклассников к изучению по химии.

Главным преимуществом этой технологии является ее универсальность, а именно: 1) не зависит от особенностей предмета и может быть применена к изучению в любой дисциплины; 2) не имеет ограничений во времени и может использоваться как в течение короткого, так и длительного периода времени; 3) не определяется возрастом учащегося и может применяться как в учебном процессе средней и старшей школы, так и в высших учебных заведениях.

Помимо этого, данная педагогическая технология изменчива. Структура групп и правила их работы постоянны, но можно заменить инструкционную карту и балльно-рейтинговую систему оценивания.

Среди недочетов данной педагогической технологии, выделяют: 1) Несовершенная система оценки. Работа в группе уничтожает границы личных знаний учащихся по предмету, что затрудняет их контроль. 2) Применение технологии возможно не на всех типах уроков. Так, на уроках контроля знаний использование технологии неэффективно, поскольку необходимо четко проанализировать индивидуальные знания учащегося. 3) Внедрение технологии требует большого временного ресурса учителей и развития материально-технической базы.

Основываясь на анализе преимуществ и недочетов, следует сформулировать следующие рекомендации: 1) Необходимо усовершенствовать систему оценки предметных знаний учащихся. Использовать отдельные занятия, посвящённые контролю знаний по завершении конкретной темы в индивидуальном формате.

2) Необходимо усовершенствовать процедуру входного и итогового контроля коммуникативных умений учащихся. Сократить количество методик, определяющих коммуникативную компетентность учащихся и включить в батарею диагностику предметных знаний по конкретной дисциплине. Такой подход сокращает время, затрачиваемое учителем, и упрощает систему контроля и оценки. 3) Преимущественное использование долгосрочных технологий для увеличения продолжительности групповых занятий и обеспечения более глубокого формирования коммуникативных способностей учащихся.

Выводы

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы: 1) В связи с тем, что система коммуникативных УУД является решающей в личностном развитии старшеклассников, в результате этого был выявлен недостаток методических разработок по данному вопросу. 2) Важным педагогическим условием, способствующим формированию коммуникативных УУД учащихся, является обучение в сотрудничестве в системах «ученик-«ученик» и «ученик-учитель». 3) По результатам входного диагностического исследования была представлена структура класса: 26,09% учащихся с низким уровнем коммуникативных УУД, 39,13% учащихся со средним уровнем и 34,78% учащихся с высоким соответственно. На основании первичного контроля были сформированы дифференцированные мобильные группы, в каждую из которых вошли по двое учащихся с высоким, средним и низким уровнем сформированности коммуникативных УУД. 4) В образовательный процесс по химии была внедрена многофункциональная технология «Дифференцированные мобильные группы», которая позволила в краткосрочной перспективе достичь практических целей. Результаты итогового контроля подтверждают, что количество учащихся с низким уровнем коммуникативных навыков – 17,39 %, со средним показателем – 43,48 % и высоким – 39,13 %, то есть число старшеклассников с высоким и средним уровнем коммуникативных УУД увеличилось.

В связи с этим, педагогическая технология «Дифференцированные мобильные группы» свидетельствует об обоснованности ее внедрения в учебный процесс, а усовершенствование данной технологии приведет к повышению эффективности образовательного процесса и к ликвидации выявленных недостатков.

Библиографический список

1. *Асмолов А.Г.* Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
2. *Ахромушкина И.М.* Методика обучения химии: учебно-методическое пособие / И.М. Ахромушкина, Т.Н. Валуева. Москва: Директ-Медиа, 2016. 193 с.
3. *Звонарева Е.А.* Применение технологии сотрудничества в процессе обучения химии / Е. А. Звонарева // Новой школе – здоровые дети: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Воронеж, 02–03 октября 2020 года / Отв. за выпуск Н.М. Кувшинова, И.В. Попков. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2020. С. 73–76.
4. *Михайлова О.Б.* Психологическая диагностика и реализация инновационности личности / О. Б. Михайлова. Москва: Российский ун-т дружбы народов, 2016. 148 с.
5. *Павельева Н.В.* Коллаборативное обучение как модель эффективной реализации образовательного процесса / Н.В. Павельева. // Образование. Карьера. Общество. Кемерово, 2010. №3(29). – С. 30-37.
6. *Проскура О.В., Герасимчук И.Ю.* Понятие мобильности. Виды мобильности. Академическая мобильность // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. №13 (342). С. 94–98.

7. Ряховская Ю.С. Коммуникативные компетенции как фундамент социализации школьников / Ю.С. Ряховская, Е.А. Звонарева // Диалог на равных : Материалы региональной научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника, Воронеж, 10 февраля 2023 года. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. С. 238–242.

8. Хакунова Ф.П. Многоаспектность коммуникации как источник происхождения коммуникативных универсальных учебных действий учащихся / Ф. П. Хакунова, Л. П. Реутова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2016. № 2(178). С. 43–50.

References

1. *Asmolov A.G.* Formation of universal educational activities in basic school: from action to thought. Task system: teacher's manual / A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaya, I. A. Volodarskaya and others; ed. A. G. Asmolova. M. : Education, 2010. 159 p.

2. *Akhromushkina I.M.* Methods of teaching chemistry: teaching aid / I. M. Akhromushkina, T. N. Valueva. Moscow: Direct-Media, 2016. 193 p.

3. *Zvonareva E.A.* Application of cooperation technology in the process of teaching chemistry / E. A. Zvonareva // New school – healthy children: Materials of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference, Voronezh, October 02–03, 2020 / Ed. for the issue of N.M. Kuvshinova, I.V. Popkov. – Voronezh: Voronezh State Pedagogical University, 2020. Pp. 73–76.

4. *Mikhailova O.B.* Psychological diagnostics and implementation of personality innovation / O. B. Mikhailova. Moscow: Russian University of Friendship of Peoples, 2016. 148 p.

5. *Pavelyeva N.V.* Collaborative learning as a model for the effective implementation of the educational process / N.V. Pavelyeva // Education. Career. Society. Kemerovo, 2010. №. 3(29). Pp. 30–37.

6. *Proskura O.V., Gerasimchuk I.Yu.* The concept of mobility. Types of mobility. Academic mobility // Bulletin of the Chelyabinsk State University. 2014. №. 13 (342). Pp. 94–98.

7. *Ryakhovskaya, Yu. S.* Communicative competencies as a foundation for the socialization of schoolchildren / Yu. S. Ryakhovskaya, E.A. Zvonareva // Dialogue on equal terms: Proceedings of the regional scientific and practical conference dedicated to the Year of the teacher and mentor, Voronezh, February 10, 2023 of the year. – Voronezh: Voronezh State Pedagogical University, 2023. Pp. 238–242.

8. *Khakunova F. P.* Multidimensionality of communication as a source of origin of communicative universal educational actions of students / F. P. Khakunova, L. P. Reutova // Bulletin of the Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and psychology. 2016. №. 2 (178). Pp. 43–50.

ЗИНЧЕНКО ВИКТОРИЯ ОЛЕГОВНА

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск, ЛНР, Россия

E-mail: metelskayvika@mail.ru

ТИТОВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры технологий производства и профессионального образования, Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск, ЛНР, Россия

E-mail: elena-titova2017.titova@yandex.ru

ZINCHENKO VICTORIA OLEGOVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, LNR, Russia

E-mail: metelskayvika@mail.ru

TITOVA ELENA ALEKSANDROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer Departments of Production Technologies and Vocational Education, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, LNR, Russia

E-mail: elena-titova2017.titova@yandex.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION READINESS OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING FOR ORGANIZATIONAL AND TECHNOLOGICAL ACTIVITIES

Задачи развития общества требуют от педагогов профессионального обучения готовности к организации и работе в условиях высокотехнологичных производств, а также создания новых форматов подготовки квалифицированной рабочей силы, способной к продуктивной деятельности на таком производстве. Это обуславливает необходимость формирования у будущих педагогов профессионального обучения готовности к организационно-технологической деятельности. Автором обоснованы методологические основы данного процесса, которые позволяют на научной основе реализовать цель и задачи формирования готовности будущего педагога профессионального обучения к организационно-технологической деятельности.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, организационно-технологическая деятельность, готовность будущего педагога профессионального обучения к организационно-технологической деятельности, методологические подходы, принципы формирования готовности будущего педагога профессионального обучения к организационно-технологической деятельности.

The tasks of the society's development require teachers to be professionally trained to be ready to organize and work in high-tech industries, as well as to create new formats for training qualified labor capable of productive activity in such production. This necessitates the formation of future teachers of vocational training readiness for organizational and technological activities. The author substantiates the methodological foundations of this process, which allow, on a scientific basis, to realize the goal and objectives of forming the readiness of the future teacher of vocational training for organizational and technological activities.

Keywords: teacher of vocational training, organizational and technological activity, readiness of the future teacher of vocational training for organizational and technological activities, methodological approaches, principles of formation of readiness of the future teacher of vocational training for organizational and technological activities.

Введение

Актуальность. Научно-техническое развитие общества, переход всех сфер общественной жизни к использованию технологий более высокого уровня, появление на этом фоне новых форм организации процессов и видов деятельности изменяет характер требований к современным специалистам всех уровней квалификации. Учитывая задачи по ускоренному инновационному развитию государства, обеспечению товарно-технологической независимости отраслей, производств и сферы обслуживания отечественной экономики, становятся очевидными кардинальные изменения в организационно-технологической подготовке специалистов на всех уровнях системы профессионального образования.

Особые требования предъявляются к педагогам профессионального обучения, отвечающим за воспро-

изводство квалифицированной рабочей силы в системе среднего профессионального образования, а также эффективную организацию и реализацию силами трудовых коллективов производственно-технологических процессов. Н. В. Бельграй, отмечая в целом универсализм педагога профессионального обучения, особо подчеркивает востребованность в современных условиях готовности этого специалиста к генерированию новых идей, новых форм работы и новых технологий [1].

При этом образовательные стандарты по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» не отражают в полной мере требования к готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности в системе СПО и на производстве, что вступает в противоречие с требованиями профессиональных стандартов и работодателей по выполнению ряда трудовых

функций в области этой деятельности.

Необходимо отметить, что педагогической наукой также предлагается аспектное решение проблемы формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности, преимущественно в контексте их психолого-педагогической подготовки (О.И. Ваганова, Е.Ю. Зиминова, С.М. Маркова, И.М. Морозова, М.П. Прохорова, С.А. Цыплакова и др.), что требует поиска механизмов и инструментов формирования готовности к организационно-технологической деятельности этих специалистов, отражающих полифункциональный характер профессионально-педагогического труда. Однако в основе разработки таких механизмов и инструментов лежит выбор методологии формирования готовности к организационно-технологической деятельности будущих педагогов профессионального обучения, обоснование которого и стало *целью* нашего исследования.

Методы исследования. В нашем исследовании были применены общенаучные методы исследования (изучение научной литературы, анализ, синтез, систематизация, обобщение, и др.), что позволило экстраполировать опыт других исследователей по разработке научной основы опытно-экспериментальных работ, связанных с формированием готовности к отдельным видам профессиональной деятельности.

Новизна данного исследования состоит в том, что впервые выбор методологических оснований формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности будет учитывать ее психолого-педагогические и производственно-технологические аспекты.

Прежде, чем говорить о методологии исследования, отметим, что на основе анализа содержания педагогического (О. И. Ваганова, Е. В. Губахина, Г. Н. Жуков, Э. Ф. Зеер, Е. В. Лавриненко, А. В. Паклина, Е. Я. Сердюкова, Н. А. Скрыльникова, Э. Э. Сыманюк, Е. Ю. Тощева, Н. Ю. Ютанов, Т.В. Яковенко и др.) и производственного (Е. А. Гнатышина, Б. Н. Гузанов, Т. И. Иконникова, Е. В. Лавренова, С. М. Тихановская и др.) направлений деятельности педагогов профессионального обучения, а также изучения подходов исследователей к определению сущности организационной (Л. А. Жигун, К. Л. Жихарев, Е. Ю. Зиминова, Л. А. Исмагилова, Л. П. Качалова, А. И. Лыжин, С. М. Маркова, М. П. Прохорова) и технологической (О. И. Ваганова, Н. В. Галушко (Бельграй), А. А. Жидкова, Г. Н. Жуков, Т. И. Иконникова, А. В. Купфер, А. В. Паклина, Л. З. Тархан) деятельности педагогов, инженеров и педагогов профессионального обучения нами определена сущность *организационно-технологической деятельности педагога профессионального обучения* как деятельности, направленной на планомерное руководство учебным и/или производственным коллективом, эффективную реализацию педагогических и производственных технологий при оптимальном использовании учебного и производственного оборудования, обеспечивающей производительный труд обучающихся и квалифицированных работников [2].

Саму же *готовность будущего педагога профессионального обучения к организационно-*

технологической деятельности мы рассматриваем как интегрированное личностное образование, характеризующее знания, умения, навыки и качества, необходимые будущему педагогу профессионального обучения для организации учебно-производственного и производственно-технологического процессов, реализации образовательных и отраслевых технологий в учебных мастерских, организациях и на предприятиях, а также руководства учебным и/или производственным коллективом [3].

Изложение основного материала

Определение базовых дефиниций исследования позволило перейти к выделению методологических оснований формирования у будущих педагогов профессионального обучения готовности к организационно-технологической деятельности. Прежде всего, речь идет о методологических подходах, которые являются совокупностью понятий, принципов, приемов и методов, используемых учеными в рамках конкретного исследования и особым образом организующих их деятельность [4]. Реализацию задач нашего исследования мы связываем с ведущими положениями системно-синергетического, компетентностно-деятельностного и личностно-ориентированного методологических подходов.

Системно-синергетический подход, как органичное соединение системного и синергетического подходов, по мнению В. Н. Волковой, В. А. Игнатовой, А. В. Леонова, В. И. Писаренко, В. Н. Садовского, Н. М. Таланчук, Е. М. Терешина других ученых позволяет изучить педагогическое явление, процесс, объект как систему, выделив их составляющие, установив взаимосвязи между ними, положение объекта исследования как подсистемы образовательного процесса, образовательного уровня или системы образования в целом, а также определив факторы и степень их влияния на развитие компонентов и педагогического явления, процесса, объекта в целом, что в итоге приводит к развитию личности обучающегося, совершенствования его компетенций, значимых для различных видов познавательной или будущей профессиональной деятельности качества. М.В. Циулина и Г.Я. Гревцева считают, что системно-синергетический подход определяет «структурно-функциональное и процессно-динамическое направление исследования» [5].

В рамках нашего исследования организационно-технологическая деятельность рассматривается как органичная составляющая профессионально-педагогической деятельности с проявлением своей специфики в образовательной и производственной среде, находясь под воздействием модернизационных процессов в системе образования, достижений научно-технического прогресса, общих изменений в экономической и социокультурной политике страны.

Кроме того, системно-синергетический подход позволяет выделить компоненты как самой готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности, так и элементы системы ее формирования; установить те внутренние и внешние факторы, которые будут влиять на эффективность формирования готовности, а также обеспечить непротиворечивость формирования готовности к организационно-технологической деятельности целост-

ному процессу подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Исходя из этого, формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности будет рассматриваться как открытая, самоорганизующаяся и саморазвивающаяся система в которой можно создать условия профессионально-личностного развития студентов в области организационно-технологической деятельности.

Безусловно, что значимым с точки зрения формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-педагогической деятельности является *компетентностно-деятельностный подход*, который не просто определяет результаты этого процесса, но и предполагает обновление содержания подготовки, учебно-профессиональной и профессионально-учебной деятельности студентов по его овладению, а также в определенной мере и самих результатов в контексте соответствия требованиям работодателей (учреждений СПО и производственных предприятий). Необходимость использования компетентностно-деятельностного подхода в практике подготовки будущих педагогов и педагогов профессионального обучения поддерживается К. Э. Агакишиевой, Л. В. Бессчетновой, Н. В. Галушко (Бельграй), Е. А. Гнагышиной, В. В. Рубцовым, А. В. Прохоренко, Р. К. Сержниковой, Л. З. Тархан, Ф. Г. Ялаловым и другими учеными, отмечая именно практический аспект данной методологии и значительный ее потенциал в овладении этими специалистами организационным и технологическим видами деятельности.

С позиции компетентностно-деятельностного подхода [6] в нашем исследовании будут конкретизированы организационно-технологические знания, умения, навыки, качества личности будущего педагога профессионального обучения с позиций его работы в образовательной и производственной сферах, а также уточнены условия приобретения студентами опыта деятельности по организации и реализации учебно-производственного и производственно-технологического процессов, управлению учебными и трудовыми коллективами. Все это обеспечит фундаментальность и практико-ориентированную направленность процесса формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности.

Результативность обучения невозможна без активного, мотивированного и деятельного участия в этом процессе личности самого студента, учета его интересов, способностей, психофизиологических особенностей, накопленного в процессе предыдущей учебно-познавательной деятельности багажа знаний, умений, навыков, опыта. Все это обуславливает необходимость включения в комплекс методологических подходов *личностно-ориентированного подхода*.

По мнению А.И. Акавова, О.А. Беляевой, Т.А. Власовой, Е.А. Левановой, Т.В. Пушкаревой, И.С. Якиманской и других ученых методология личностно-ориентированного подхода позволяет глубже понять личность каждого обучающегося и на этой основе определить содержание, механизмы и инструменты его самопознания и самооценки, развития и саморазвития, что в итоге обеспечивает индивидуальный

подход к становлению личности будущего специалиста и успешность его профессиональной самореализации.

Организационно-технологическая деятельности требует от педагога профессионального обучения самостоятельных и ответственных решений по организации, управлению и реализации образовательной и производственной деятельности, в ходе которой важно учитывать особенности личности каждого обучающегося колледжа и каждого представителя трудового коллектива. Приобретая индивидуальный опыт такой деятельности на основе ведущих положений личностно-ориентированного подхода будущий педагог профессионального обучения овладевает ее нормативно обусловленными основами; конкретизирует роль и место организационно-технологической деятельности в системе профессионально-педагогической деятельности и собственной профессиональной самореализации в образовательной или производственной среде, что позволяет трансформировать свою Я-концепцию от статуса студента к статусу педагога профессионального обучения, а также изменить характер взаимодействия педагог-студенты.

Системно-синергетический, компетентностно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы конкретизируются и реализуются в процессе формирования готовности к организационно-технологической деятельности через принципы, которые являются ориентирами при отборе содержания организационно-технологической подготовки будущих педагогов профессионального обучения, необходимых для его овладения форм, методов, технологий и средств обучения, а также отражая специфику учебно-познавательной деятельности студентов в ходе этой подготовки.

При этом реализуются как общедидактические принципы: научность, доступность, системность и последовательность, фундаментальность образования, профессиональная направленность образования, связь теории с практикой, сознательность и активность, прочность, индивидуальный подход и т.д., так и специфические принципы, связанные с характером самой организационно-технологической деятельности, сущностью и структурой готовности будущих педагогов профессионального обучения к ней, особенностями формирования. К специфическим принципам формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности мы относим:

– принцип инновационности, предполагающий совершенствование содержания организационно-технологической подготовки будущих педагогов профессионального обучения, наполнения ее актуальной информацией о современных подходах к организации и технологическому обеспечению образовательного и производственного процесса, а также использования инновационных форм, методов и технологий обучения, которые переносят акценты с репродуктивных тактик подготовки к проектно-творческим и социально-значимым, сочетая аудиторную и внеаудиторную работу студентов;

– принцип интерактивности, который связан с повышением доли диалоговых и развивающих формам и технологий обучения; реализацию технологии со-

трудничества; создания образовательной среды, обеспечивающей взаимодействие всех прямых и косвенных участников организационно-технологической подготовки, возможность их взаимообучения и рефлексии;

– принцип практической ориентированности, связан с созданием условий квазипрофессиональной деятельности студентов, активным овладением будущими педагогами профессионального обучения практическим опытом решения задач организационно-технологической деятельности, в том числе посредством использования в ходе организационно-технологической подготовки передового педагогического опыта практико-ориентированного обучения;

– принцип направленной самоорганизации, обеспечивающий развитие у будущих педагогов профессионального обучения навыков самоконтроля и самоуправления; реализации личностно-профессиональных ресурсов студентов, формирования у них личностной и социальной ответственности, а также стрессоустойчивости и способности мобилизовать свои знания, умения, навыки, качества в нестандартных ситуациях;

– принцип субъект-субъектного взаимодействия, позволяющий интенсифицировать профессионально-личностное общение студентов, преподавателей, работодателей, взаимно обогащая их, а также обеспечивая установку на учебно-профессиональное взаимодействие.

Выводы

Таким образом, проведенное нами исследование позволило обосновать методологические основы формирования готовности к организационно-технологической деятельности у будущих педаго-

гов профессионального обучения, которые вобрали в себя ведущие положения системно-синергетического, компетентностно-деятельностного и личностно-ориентированного методологических подходов, а также совокупность общедидактических и специфических принципов (инновационности, интерактивности, практической ориентированности, направленной самоорганизации, субъект-субъектного взаимодействия).

Выделение указанной методологической основы базируется на анализе особенностей организационно-технологической деятельности педагога профессионального обучения, сущности готовности к этому виду деятельности и специфике организационно-технологической подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

При этом становится очевидным, что эффективное формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности требует существенных изменений в содержании организационно-технологической подготовки на основе достижений педагогической науки, образовательной и производственной практики, научно-технического прогресса в целом; особого подбора форм, методов, технологий и средств обучения, обеспечивающего субъект-субъектный характер взаимодействия всех участников образовательного процесса, его практико-ориентированную направленность и возможность формировать у студентов опыт решения различного рода задач организационно-технологической деятельности. Это обуславливает необходимость обоснования и разработки модели исследуемого процесса, что и определяет направления наших дальнейших научных изысканий.

Библиографический список

1. Бельграй Н. В. Коллаборативное образование как эффективный способ совершенствования подготовки педагогов профессионального обучения // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 1 (98). С. 187–189.
2. Титова Е. А. Сущность организационно-технологической деятельности будущих педагогов профессионального // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б. Гуманитарные науки. 2019. №3. С. 187–193.
3. Титова Е. А. Модель формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности // Ученые записки Забайкальского гос. ун-та. 2021. Т. 16, № 5. С. 87–95.
4. Зинченко В. О., Манченко И. П. Формирование профессиональных ценностей личности будущих экономистов в образовательной среде вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 136–140.
5. Циулина М. В., Гревцева Г. Я. Системно-синергетический подход к проблеме рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2020. № 2(50). С. 155–160.
6. Зинченко В. О., Россомехина О. М. Методологическая основа практико-ориентированного обучения в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 151–156.

References

1. Belgrai N. V. Collaborative education as an effective way to improve the training of teachers of vocational training // Scientific notes of Orel State University. 2023. Vol. 1, No. 98. Pp. 187–189.
2. Titova E. A. The essence and structure of organizational-technological training of future teachers of vocational training // Bulletin of Donetsk National University. Series B: Humanities. 2019. No. 3. Pp. 187–193.
3. Titova E. A. Model of Preparation of Future Teachers of Professional Training for Organizational and Technological Activities // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 5. Pp. 87–95.
4. Zinchenko V. O., Manchenko I. P. Methodological basis of future economists' personality professional value // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2020. Vol. 26, No 3. Pp. 136–140.
5. Tsiulina M. V., Grevtseva G. Ya. System-synergetic approach to the problem of reflexive-value support of professional and creative training of pedagogical university students // Humanities (Yalta). 2020. No. 2(50). Pp. 155–160.
6. Zinchenko V. O., Rossomahina O. M. Methodological basis of practice-oriented education at the university // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2020. Vol. 26, No 1. Pp. 151–156.

КАРАПУЗИКОВ АЛЕКСАНДР АНАТОЛЬЕВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент кафедры пожаротушения и аварийно-спасательных работ, Уральский институт ГПС МЧС России, г. Екатеринбург, Россия

E-mail: Alexx-7777@mail.ru

МУРАЕВ НИКОЛАЙ ПАВЛОВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры безопасности в ЧС, Уральский институт ГПС МЧС России, г. Екатеринбург, Россия

E-mail: myrnik@yandex.ru

НИЗЯКОВ АРТЕМ ДМИТРИЕВИЧ

Уральский институт ГПС МЧС России, г. Екатеринбург, Россия

E-mail: nizyakov01@mail.ru

KARAPUZIKOV ALEKSANDR ANATOLIEVICH

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, Ekaterinburg, Russia

E-mail: Alexx-7777@mail.ru

MURAEV NIKOLAY PAVLOVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Emergency Safety, Ural Institute of GPS of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Ekaterinburg, Russia

E-mail: myrnik@yandex.ru

NIZYAKOV ARTEM DMITRIEVICH

Ural Institute of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Ekaterinburg, Russia

E-mail: nizyakov01@mail.ru

**МОТИВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ МЧС РОССИИ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**MOTIVATIONAL SUPPORT FOR THE TRAINING OF CADETS OF THE RUSSIAN MINISTRY
OF EMERGENCY SITUATIONS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES**

В данной статье рассматривается проблема мотивационного обеспечения подготовки курсантов к профессиональной деятельности. Определяется роль мотивации в образовательном процессе, представлены ее виды. Представлена система мотивационного обеспечения подготовки курсантов к профессиональной деятельности и принципы ее успешного функционирования.

Ключевые слова: мотивационное обеспечение, подготовка, система, мотивация.

This article deals with the problem of motivational provision of cadets' training for professional activity. The role of motivation in the educational process is defined, its types are presented. The system of motivational support of cadets' training for professional activity and principles of its successful functioning are presented.

Keywords: motivational support, training, system, motivation.

Введение

Актуальность. На сегодняшний день перед нашим государством стоит важная задача по обеспечению безопасности населения нашей страны, в том числе в области обеспечения пожарной безопасности, поэтому наше общество нуждается в высококвалифицированных специалистах, для подготовки которых тратится много времени и различных ресурсов. Для сотрудников МЧС России мотивация является необходимым и одним из важных факторов для достижения результатов при выполнении профессиональных задач. Понимание их важности для общества, пользы, наполняя внутреннее пространство подталкивает на выполнение задач в различных условиях, в том числе опасных для их жизни и здоровья. Кроме того, для достижения высоких результатов важную роль в процессе подготовки курсантов МЧС России играет мотивационное обеспечение, направленное на поддержание и повышение мотивации к дальнейшей профессиональной деятельности, что несомненно делает рассматриваемую проблему актуальной.

Цель исследования. Мотивационное обеспечение

подготовки курсантов к профессиональной деятельности направлено на определение эффективных методов успешного применения мотивации в образовательном процессе вуза МЧС России, способствующие осознанию ценности выбранной профессии и повышению стремления достижения высоких результатов.

Новизна. Представлена система мотивационного обеспечения подготовки курсантов к профессиональной деятельности и принципов ее успешного функционирования.

Методы исследования. Анализ и обобщение педагогического и практического опыта мотивационного обеспечения подготовки курсантов к профессиональной деятельности.

Изложение основного материала

Анализ научных трудов А.А. Суслиной, В.В. Мелетичева, О.В. Зябловой, В.В. Борисова, О.Н. Олейник, В.В. Тимошенко рассматривавших проблему мотивационного обеспечения позволил выдвинуть определение термину «Мотивационное обеспечение подготовки курсантов» как комплекс ме-

роприятий направленных на организацию мотивации курсантов способствующих достижению поставленных задач профессиональной деятельности включающей в себя поощрения в виде награды, благодарности, премии, отпуска, увольнения, то есть получение морального и физического (материального) удовлетворения за выполнение задач профессиональной деятельности.

Изучая данную проблематику, рассмотрим более подробно термин «мотивация». Т.Н. Патрахина, К.П. Романчук под «мотивацией» понимают сложный процесс, включающий в себя стимулы, вознаграждение и др. протекающий от момента возникновения потребности до ее полного удовлетворения [1].

М.С. Лосич «мотивацию» понимает как желание или нежелание осуществлять какую-либо деятельность, при этом побуждению на выполнение задач способствует рефлекс или желание. Желание выступает как осознанное побуждение, а рефлекс в виде неосознанного побуждения (страх, голод) [2].

В. Н. Аполосова считает, что «мотивация» – это процесс способствующий побуждению людей эффективно выполнять свои обязанности проявляя настойчивость, добросовестность и старательность для достижения поставленной цели [3].

В настоящее время существует большое количество видов мотивации, основными из них являются: естественная, искусственная, позитивная, негативная, внешняя и внутренняя [4], при этом каждый вид обладает определенными функциями, имеет определенные особенности и может возникать из разнообразных источников (рис. 1). Необходимо помнить, что негативная мотивация может вызвать побочный негативный эффект (стресс, низкая самооценка), поэтому рекомендуется ее применение в сочетании с позитивными подходами.



Рис. 1. Основные виды мотивации.

По мнению В.В. Горощенко для побуждения эффективной работы персонала необходима разработка мотивационной системы, основанной на следующих принципах: объективности, предсказуемости, адекватности, своевременности, значимости, справедливости и прозрачности. При этом на сотрудников влияют внешние (доход, карьерный рост) и внутренние (самореализация, удовлетворение от выполненной работы) факторы мотивации. Автор считает, что правильно разработанная система позволит сплотить коллектив, снизить текучесть кадров, а также сократить финансовые затраты на подбор и адаптацию персонала [5].

Мы считаем, что мотивация и мотивационное обеспечение имеет большое значение в процессе подготовки курсантов вузов МЧС России, а для успешного применения мотивации необходимы следующие методы реализации: проблемно-поисковая; стимулирования; занимательных аналогий; создания ситуации новизны; деловых игр; ситуации успеха; долга ответственности. Каждый из данных методов способствует повышению мотивации курсантов в образовательном процессе, а также способности выполнения задач на высоком уровне в дальнейшей профессиональной деятельности. При этом стоит отметить, что мотивация должна обладать гибкостью и регулироваться внешними и внутренними факторами [6].

И.Н. Польшкая для обеспечения учебного процесса выделяет факторы мотивации, зависящие от внешних и внутренних условий. При этом внешними условиями выступает деятельность преподавателя, методы обучения и воспитания, психологический климат в коллективе студентов, учебно-методическое обеспечение и др. Внутренними условиями выступают этапы психологического развития личности под воздействием творческой деятельности, которая организуется преподавателем [7].

Т.Н. Сухарева для мотивационного обеспечения выделяет профессиональную направленность выражающейся в интеграции побуждений к профессиональной и учебной деятельности. При этом мотивационное обеспечение учебной деятельности требует создавать необходимые условия для развития положительных мотивов, а также поддержания стремления студентов к саморазвитию и самообразованию [8].

Для мотивационного обеспечения подготовки курсантов вузов МЧС России необходима специализированная образовательная среда, включающая в себя современную учебно-материальную базу, учебно-методическое обеспечение способствующих проведение практических занятий на высоком уровне в обстановках приближенных к реальным, в том числе экстремальных. Данная образовательная среда обеспечивает активное участие курсантов и повышает их мотивацию к дальнейшей профессиональной деятельности [9].

По нашему мнению, мотивационное обеспечение подготовки курсантов к профессиональной деятельности необходимо рассматривать как систему структурных и функциональных взаимосвязанных между собой компонентов (рис. 2).



Рис. 2. Система мотивационного обеспечения подготовки курсантов к профессиональной деятельности.

Мотивационная обеспеченность образовательного учреждения может быть усилена путем создания различных научных, общественных кружков и организаций, позволяющих курсантам применять полученные ранее знания и навыки на практике, обмениваться опытом, взаимодействовать в ходе участия в различных проектах мотивирующие их к высоким достижениям.

Кроме того, мотивационное обеспечение подготовки курсантов к профессиональной деятельности должно опираться на следующие принципы:

1. Определение целей. Курсанты образовательных организаций МЧС России должны осознавать требуемый конечный результат их подготовки, поэтому поставленная цель должно основываться на реалиях и иметь уровни оценивания для определения своих достижений.

2. Обратная связь. Между курсантами и преподавателями должна быть установлена взаимосвязь, направленная на преодоление трудностей, возникших в процессе деятельности (координация и помощь в решении возникших проблем).

3. Стимулирование на выполнение задач профессиональной деятельности. Развитие интереса у курсантов к выполнению задач профессиональной направленности усиливает мотивацию и подталкивает их на активное участие в их решении.

4. Награждение и социальное признание.

Поощрение и социальное признание значительно повышает мотивацию курсантов к профессиональной деятельности, показывает значимость выбранной профессии для общества и дает стремление к дальнейшему саморазвитию и самореализации.

5. Оценка результатов и корректировка мотивационного обеспечения. Мотивация и мотивационное обеспечение в зависимости от потребности общества и самих курсантов могут изменяться и корректироваться, что в дальнейшем обеспечит наиболее эффективную подготовку курсантов в образовательном процессе дальнейшей профессиональной деятельности.

Выводы

Мотивационная обеспеченность образовательного процесса подготовки курсантов МЧС России к профессиональной деятельности играет важную и необходимую роль в процессе развития мотивации. Способствует формированию стремления к достижению высоких результатов с учетом индивидуальных особенностей курсантов, а также саморазвитию и самообразованию. Применение методов мотивации в виде поощрения, награды позволяет повысить результативность процесса подготовки, понять значимость выбранной профессии для общества увеличивая стремления выполнять поставленные задачи профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Патрахина Т.Н. Сущность и содержание понятия «мотивация» в системе управления / Т. Н. Патрахина, К. П. Романчук. -Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2015. № 7 (87). С. 461–464. – URL: <https://moluch.ru/archive/87/16631/> (дата обращения: 01.07.2023).
2. Лосич М.С. Содержание понятия «мотивация» / М. С. Лосич // Генетическая социология XXI. 2020. № 1(10). С. 96–99.
3. Аполосова В.Н. Мотивация и стимулирование / В. Н. Аполосова // Вестник науки и образования. 2020. № 11-1. 89 с.
4. Мотивация курсантов вузов МЧС России к профессиональной деятельности / А. А. Карапузиков, В. Ф. Дьяков, Д. Е. Опарин, С. В. Попова // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 3(96). С. 182–185. – EDN HZCGLC.
5. Горощенко В.В. Мотивация труда как фактор повышения эффективности управления персоналом / В. В. Горощенко // Вестник Института экономических исследований. 2017. № 3(7). С. 73–80. – EDN ZWDGOT.
6. Роль компетентного и контекстного подходов в повышении мотивации при изучении специальных дисциплин ВУЗов

МЧС России / А. А. Карапузиков, Т. Ф. Гайнуллин, А. А. Кузьменко, А. Д. Низяков // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 2(91). С. 220–223. – EDN NSLQFY.

7. *Полынская И.Н.* Факторы мотивационного обеспечения учебного процесса студентов факультета искусств и дизайна // И.Н. Полынская // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 12. – С. 27–30. – DOI 10.25586/RNU.HET.17.12.P.27. – EDN ZWLAKL.

8. *Сухарева Т.Н.* Свообразие мотивационного обеспечения учебной деятельности обучающихся вуза / Т. Н. Сухарева // Наука и Образование. 2020. Т. 3, № 1. С. 57. – EDN DTZCMR.

9. *Карапузиков А.А.* Подготовка курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Карапузиков Александр Анатольевич. Челябинск, 2020. 233 с. – EDN QIUHFG.

References

1. *Patrakhina T.N.* Essence and content of the concept of “motivation” in the management system / T. N. Patrakhina, K. P. Romanchuk. - Text : direct // Young scientist. 2015. № 7 (87). С. 461–464. - URL: <https://moluch.ru/archive/87/16631/> (date of reference: 01.07.2023).

2. *Losich M.S.* The content of the concept of «motivation» / M. S. Losich // Genetic Sociology XXI. 2020. № 1(10). С. 96–99.

3. *Apolosova V.N.* Motivation and stimulation / V. N. Apostolova // Vestniknaukiobrazovanie. 2020. № 11-1. 89 с.

4. Motivation of the cadets of higher education institutions of the Ministry of Emergency Situations of Russia to professional activity / A. A. Karapuzikov, V. F. Dyakov, D. E. Oparin, S. V. Popova // Scientific notes of the Oryol State University. 2022. № 3(96). С. 182–185. - EDN HZCGLC.

5. *Goroshchenko V. V.* Labor motivation as a factor in improving the efficiency of personnel management / V. V. Goroshchenko // Bulletin of the Institute of Economic Research. 2017. № 3(7). С. 73–80. – EDN ZWDGOT.

6. The role of competence and contextual approaches in increasing motivation in the study of special disciplines in universities of EMERCOM of Russia / A. A. Karapuzikov, T. F. Gainullin, A. A. Kuzmenko, A. D. Nizyakov // Scientific Notes of Orel State University. 2021. № 2(91). С. 220–223. – EDN NSLQFY.

7. *Polynskaya I.N.* Factors of motivational support of the educational process of students of the Faculty of Arts and Design // Higher Education Today. 2017. № 12. С. 27–30. - DOI 10.25586/RNU.HET.17.12.P.27. - EDN ZWLAKL.

8. *Sukhareva T.N.* The peculiarity of motivational support of learning activity of university students / T. N. Sukhareva // Nauka i Obrazovanie. 2020. Т. 3, № 1. С. 57. - EDN DTZCMR.

9. *Karapuzikov A. A.* Preparation of special university cadets to activity in extreme situations : specialty 13.00.08 «Theory and methodology of professional education» : dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences / Karapuzikov Alexander Anatolievich Dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences / Karapuzikov Alexander Anatolievich. - Chelyabinsk, 2020. - 233 с. - EDN QIUHFG.

КАРЕВ БОРИС АНАТОЛЬЕВИЧ

доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

E-mail: karevdok.27@mail.ru

ШАН ШАН

аспирант, Московский педагогический государственный университет г. Москва, Россия

E-mail: shang.shang@internet.ru

KAREV BORIS ANATOLYEVICH

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

E-mail: karevdok.27@mail.ru

SHANG SHANG

Graduate Student, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

E-mail: shang.shang@internet.ru

**ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СРЕДСТВАМИ ВИЗУАЛЬНЫХ ИСКУССТВ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

CIVIC AND PATRIOTIC EDUCATION BY MEANS OF VISUAL ARTS IN VOCATIONAL EDUCATION

Цель исследования заключается в выявлении условий гражданско-патриотического воспитания средствами визуальных искусств в профессиональном образовании. Тема исследования является актуальной в свете необходимости формирования активной гражданской и нравственной позиции у молодого поколения России и Китая. В статье приведен исторический ракурс изменения учебно-воспитательных особенностей обучения изобразительной деятельности от античности до наших дней, классификация методов воспитания, выявлены направления гражданско-патриотического воспитания. Научная новизна результатов исследования заключается в том, что впервые разработана и апробирована в условиях профессионального образования система условий гражданско-патриотического воспитания средствами визуальных искусств. В результате доказано, что применение система условий гражданско-патриотического воспитания средствами визуальных искусств на основе системного управления процессом самовоспитания повышает уровень формирования ценностных ориентаций студентов в сторону патриотизма, чувства гражданского долга, необходимости приносить пользу обществу, повышать на практике общественную значимость получаемой профессии.

Ключевые слова: визуальные искусства, профессиональное воспитание, методы воспитания, ценности, гражданско-патриотическое воспитание.

The purpose of the study is to identify the conditions of civil-patriotic education by means of visual arts in vocational education. The research topic is relevant in the light of the need to form an active civil and moral position among the younger generation of Russia and China. The article presents a historical perspective of the changes in the educational features of teaching visual activities from antiquity to the present day, classification of methods of education, identified areas of civic and patriotic education. The scientific novelty of the research results lies in the fact that for the first time a system of conditions for civil-patriotic education by means of visual arts has been developed and tested in the conditions of vocational education. As a result, it is proved that the application of a system of conditions of civil-patriotic education by means of visual arts on the basis of systematic management of the process of self-education increases the level of formation of students' value orientations towards patriotism, a sense of civic duty, the need to benefit society, to increase in practice the social significance of the profession.

Keywords: visual arts, professional education, methods of education, values, civic and patriotic education.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что личностные качества выпускников – будущих профессионалов, их гражданская и нравственная позиция являются основой для культурного и научно-экономического развития государства. Проблема гражданско-патриотического воспитания средствами визуальных искусств не получила достаточного внимания в научной литературе. Мало изучен воспитательный потенциал визуальных произведений, их влияние на формирование гражданско-патриотической позиции студентов. Тем не менее, эффективные технологии применения визуальных искусств в воспитании уже существуют и соответствуют общим тенденциям в образовании.

Проблема исследования состоит в выявлении существенных характеристик гражданско-патриотического воспитания средствами визуальных искусств в профессиональном образовании.

Были применены следующие методы исследования: исторический, системный и сравнительный анализ, анализ публикаций в области педагогики и визуальных искусств, методы педагогического моделирования, беседы, опросы, наблюдение за практической работой студентов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная система условий гражданско-патриотического воспитания средствами визуальных искусств может быть использована на различных уровнях образования для организации как конкретно гражданско-патриотического воспитания, так и воспитания в целом.

В научной литературе исследуются методы воспитания, формулируется понятие гражданско-патриотического воспитания [2, 3, 8, 15], гражданская идентификация формулируется как процесс установления тождества личности с социальной средой и принятие норм и ценностей [1, 13]. Рассматривается развитие представлений о воспитании художника-профессионала и воспитательных возможностях дисциплин «Рисунок», «Композиция» [10, 14, 18, 19]. Исследуются вопросы эффективности воспитательного процесса [11, 17], А.А. Мамонтова актуализирует применение ценностно-деятельностного подхода к воспитанию, обосновывая необходимость управления ценностной ориентацией деятельности, Г.Я. Гревцева резюмирует необходимость формирования воспитывающей среды [3, 12]. Н.В. Дубовая разрабатывает понятие «визуальная культура», как сегмент культуры, который направлен на формирование у человека комплекса способностей воспринимать, анализировать, интерпретировать визуальную информацию и создавать индивидуальные художественные образы, формировать образное художественное мышление [5].

Гражданско-патриотическое воспитание в современных условиях является целенаправленным процессом подготовки к деятельности и взаимодействию в современном обществе, к инициативному труду и участию в управлении социально ценными делами направлено на укрепление призвано способствовать максимальному развитию способностей к достижению жизненного успеха, формированию ответственности за свой политический, нравственный и правовой выбор.

Существует несколько классификаций методов воспитания, вот некоторые из них:

1. По способу воздействия на личность:
 - непосредственное (личный контакт и общение);
 - опосредованное (книги, фильмы, интернет).
2. По содержанию воспитания:
 - общекультурное (формирование общих ценностей, нравственных качеств);
 - специальное (формирование профессиональных навыков, умений и знаний).
3. По форме организации воспитательного процесса:
 - индивидуальное (один на один);
 - групповое (взаимодействие между несколькими людьми);
 - массовое (воздействие на широкую аудиторию).
4. По уровню воздействия на личность:
 - интеллектуальное, воздействие на мышление, познавательную сферу (убеждение и самоубеждение);
 - эмоциональное (внушение и приемы аттракции);
 - мотивация (поощрение и наказание);
 - поведенческое (создание воспитывающей ситуации, предъявление моделей поведения).
5. По временному периоду воздействия:
 - краткосрочное (например, конкретные задания на уроке);
 - долгосрочное (формирование качеств и навыков на протяжении длительного времени).

Классификация методов способствует формированию понимания, какие методы и каким образом применять в конкретных ситуациях для достижения поставленных целей воспитания [6, 13].

Педагогическая деятельность, направленная на воспитание обучающегося, неизбежно должна приводить к активизации процесса самовоспитания. Поэтому, можно сказать, что методы воспитания бинарны. Они предполагают выделение пар методов «воспитания-самовоспитания. Главной задачей становится создание условий для проявления личности обучающегося в обществе и развития его способности к самовоспитанию, самообразованию, самостоятельному решению проблем [2, 6, 15, 16].

Визуальные искусства - это классические искусства, включающие архитектуру, живопись, скульптуру, графику и декоративно-прикладное искусство. Они возникли в эпоху Возрождения и Новое время и продолжают оставаться актуальными. В XX веке возникли новые виды визуального искусства, такие как инсталляции, перформансы, хеппинги, фотография, кинематография и дизайн. Кинематограф, как искусство визуализации, играет значительную роль в группе визуальных искусств. Жиль Делёз сосредоточил свои исследования на характере движущихся образов и пространственных парадоксах кинокартины, роли «визуального ряда» в кинематографе и театре [4, 9]. Фильмы состоят из образов, которые в свою очередь описывают и рассказывают о событиях и ситуациях. Однако, в зависимости от замысла, образы могут быть организованы в определенную систему знаков и символов.

Образование в сфере изобразительного искусства сформировалось как сочетание обучающих и воспитательных функций. В Древней Греции использовался метод натурального изображения объектов и явлений, отражение объективной картины действительности, что призвано вызывать чувства уважения и любви к природе и человеку. Воспитание преклонения перед красотой природных форм, вершиной которой является тело человека.

В Средние века создаваемые художественные произведения были в основном религиозного содержания, которые демонстрировали внешнее и внутреннее несовершенство человека, а также его греховную природу, что зывало к уважению перед Богом и воспитывало страх перед высшим. Добродетелью считалось послушание и стремление к подражанию образцам.

В эпоху Возрождения появился метод воспитания через положительный пример стремления к знанию. Учащимся предлагалось изображать только благоприятные, этические по форме и содержанию объекты и явления, чтобы способствовать формированию добродетелей.

Возникновение художественной академии в XVII веке привело к улучшению теоретической подготовки студентов в области изобразительного искусства. В академии уделяли большое внимание воспитанию, наравне с научным просвещением и художественным обучением. Я.А. Коменский высказывался за присвоение изобразительному искусству статуса обязательного учебного предмета в образовательных организациях, как способ изучения природы - гармоничного мира способного пробудить в ученике самые лучшие качества, И.Г. Песталоцци видел в изобразительном искусстве ресурс для развития личности человека.

К концу XIX века складываются два направления обучения работе с натуры: «геометрический метод»,

который предполагал изучение теории применения изобразительных средств, и «натуральный метод», который предполагал полную свободу не скованную научным осмыслением. В России начала XX в. популярен был «натуральный метод» в образовании, но в 30-е гг. XX в. стал доминировать «геометриальный метод». Д.Н. Кордовский и К.Ф. Юон признавали значимость художественно-выразительной деятельности в развитии личности и культуры уважения к знаниям и природе [7]. Постепенно увеличивается интерес к визуальному искусству и его воспитательному потенциалу, наблюдается процесс совмещения теории и практики визуальных искусств в едином образовательном продукте, сочетая академическую подготовку, свободную творческую деятельность и ответственность за этический выбор. В конце XX - начале XXI вв. с появлением программных требований возрастает ответственность преподавателей за выбор средств обучения и воспитания, которое в профессиональном образовании трансформировалось в сложный процесс формирования способностей к выбору, принятию решений, формированию аксиологической базы мировоззрения профессионала. Воспитательный процесс неразрывно связан с формированием целей творчества, интеллектуальным развитием и формированием системы духовно-этических представлений художника. Важным является изучение взаимозависимости процесса, создания изображения, восприятия изображения и системы ценностных координат личности. Характер восприятия произведения визуального искусства зрителем, который воспринимает и оценивает его в соответствии со своей системой ценностей может быть конструктивным или деструктивным в зависимости от меры совпадения мировоззрения художника и зрителя. В этом ракурсе важна ориентация на общечеловеческие и национальные ценности.

Необходимые качества для успешной профессиональной деятельности:

- высокий уровень нравственной культуры, ориентация на общечеловеческие и национальные ценности;
- осознание цели своей деятельности;
- высокий уровень знаний и методов применения художественных средств.

В преподавании киноискусства важно понимать природу познания кинопостановок как элемента реальности. Для этого необходимо дифференцировать уровни познания действительности, начиная с ощущений и восприятия, до активизации рационального познания [9, 11, 17].

Образ киноленты вызывает у зрителя ощущения в процессе восприятия органами чувств, происходит обработка информации, анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение. Полученная информация суммируется, сформированный образ встраивается в уже существующую систему образных представлений личности. Велика значимость первичного знания, получаемого органами чувств, в выборе средств выразительности кинематографического произведения. Качество информации, получаемой зрителем через ощущения, влияет на смысловую интерпретацию.

Авторский замысел и масштабная палитра изобразительных средств должны соответствовать содержанию фильма, не должны содержать случайных элементов.

В кино применяются разные изобразительные средства для усиления воспитательного эффекта и передачи нравственных смыслов, такие как композиция, кадр, план, ракурс, освещение, цвет, фокусное расстояние линзы объектива кинокамеры.

На основе вышеприведенной информации можно сформулировать систему условий гражданско-патриотического воспитания средствами визуальных искусств в высшем образовании, которая состоит из базовых нравственных принципов гражданско-патриотического воспитания, условий их реализации, уровней и условий формирования и реализации воспитательных целей средствами визуальных искусств.

Базовые нравственные принципы гражданско-патриотического воспитания:

- любовь к Родине, уважение к ее культурным и историческим традициям;
- сознательное исполнение обязанностей и защита своих прав;
- развитие инициативы и умения работать в коллективе;
- ответственность за свои действия и выборы;
- постоянное стремление к самосовершенствованию и достижению жизненных целей.

Условия реализации базовых нравственных принципов гражданско-патриотического воспитания средствами визуальных искусств в профессиональном образовании:

Условия формирования любви к Родине и уважение к ее культурным и историческим традициям:

1. Подбор визуального материала, направленного на изучение исторических событий, традиций, культурного наследия своей страны.
2. Создание творческих произведений, отражающих исторические и культурные особенности Родины.
3. Организация экскурсий, посещение музеев, исторических мест и участие.
4. Развитие художественного вкуса и эстетического сознания на примерах произведений традиционного искусства.

5. Использование в учебном процессе произведений художников и литературных произведений, отражающих национальную историю и культуру.

6. Привлечение к учебному процессу известных представителей культуры и искусства для лекций, мастер-классов и общения со студентами.

Условия формирования стремления к сознательному исполнению обязанностей и защите своих прав:

1. формирование этической и моральной основы мировоззрения студентов, просмотр и обсуждение произведений, в которых поднимается тема угнетения, борьбы за права.
2. Обучение правовым аспектам творческой деятельности, авторского права, законодательству в сфере культуры и искусства, что помогает им понимать свои права и обязанности.

3. Стимулирование творческой инициативы, работы новых идей и подходов в творческой деятельности, оценивание своих достижений и ошибок.

Условия развития инициативы и умения работать в коллективе:

1. Организация сотрудничества и совместной работы над проектами, которые связаны с культурными и историческими традициями.

2. Обучение критическому мышлению, развитие способностей критически анализировать свою работу и работу своих коллег, видеть сильные и слабые места, находить пути для улучшения.

3. Развитие способностей к ведению проектов, самоуправлению, планированию деятельности, управлению временем и другими ресурсами.

Условия формирования ответственности за свои действия и выборы:

1. Формирование понимания студентами ценности своей профессии и ее места в обществе через знакомство с влиянием на общество произведений мастеров.

2. Обучение этике и морали в профессиональном контексте, изучение профессиональных стандартов, этических принципов и правил, повышение информированности о последствиях нарушения этих норм.

3. Практическое обучение принятию ответственных решений в ходе творческих проектов, при организации выставок и мероприятий, работу с заказчиками и т.д.

4. Обучение анализу своих действий и принимаемых решений, чтобы извлекать уроки из своих ошибок.

5. Оценка и обратная связь от преподавателей и коллег, получение конструктивной критики, помогающей студентам развиваться в профессиональном плане.

Условия формирования постоянного стремления к самосовершенствованию и достижению жизненных целей:

1. Формирование потребности в самореализации через применение творческих заданий, формирование ценностных ориентаций на важность творчества, самосовершенствования, успеха.

2. Наставничество и менторство более опытных и успешных художников, позволяет получать ценные знания и советы по самосовершенствованию и достижению жизненных целей.

3. Формировать способности к самооценке и самокритике, анализу своих успехов и неудач, а также к постановке целей и поэтапным систематическим их выполнением.

4. Развитие самодисциплины, упорства в достижении целей, управлению своим временем, умения находить мотивацию и энергию для продолжения работы в трудные моменты.

Уровни и условия формирования и реализации воспитательных целей средствами визуальных искусств.

Воспитательные цели дисциплины «Основы киноискусства» были сформированы на стратегическом, тактическом и оперативном уровнях. Формирование гражданско-патриотической позиции было стратегической целью, которая реализовывалась на тактическом уровне через нравственные категории «Патриотизм», «Ответственность», «Активность», «Самосознание», «Самосовершенствование», которые включали такие аксиологические составляющие, как «любовь к Родине», «забота об интересах общества», «активность в ответственность» и другие. Ценности были разложены на позитивные и негативные признаки (например, «ответственность - безответственность» для формирования неприятия негативных ценностей. Студенты участвовали в разработке целей и их компонентов. Эта работа была включена в календарный план воспитательной деятельности в рамках курса «Основы киноискусства».

Был проведен эксперимент по эффективности целевого управления с использованием системы условий гражданско-патриотического воспитания в профессиональном образовании через использование кинематографических произведений и изучение визуальных искусств в рамках элективной дисциплины «Основы киноискусства».

Эксперимент включал два этапа – констатирующий и формирующий, и был основан на теоретико-методологических положениях дидактики и системного подхода. В констатирующей части эксперимента были организованы контрольная и экспериментальная группы, а также выявлено наличие у обучающихся необходимых знаний и опыта в области дисциплин согласно учебному плану и педагогических навыков, включая воспитание гражданско-патриотической позиции. Были определены пробелы в теории и практических навыках, произведен анализ трудностей с целью их минимизации. Формирующая часть эксперимента разделена на три этапа. На первом этапе были определены мотивация обучающихся, воспитательный потенциал дисциплины, составлена документация для методического сопровождения моделирования системы воспитания, а также определены алгоритмы и механизмы приобретения опыта самостоятельного моделирования системы воспитания гражданско-патриотических качеств обучающихся. Этот этап включал три фазы: начальную, основную и завершающую. На основном этапе обучающиеся приобретали опыт воспитания и самовоспитания гражданско-патриотических качеств через систему образования. Они освоили необходимые технологии воспитания, стали субъектами воспитания, осознали свою управленческую позицию и умеют оценивать результаты воспитательной работы. Заключительный этап эксперимента включал в себя разработку творческих проектов, направленных на демонстрацию эффективности системы условий гражданско-патриотического воспитания средствами визуальных искусств в профессиональном образовании.

Выводы

В результате исследования было выявлено, что применение системы условий гражданско-патриотического воспитания средствами визуальных искусств в профессиональном образовании способно повысить уровень формирования ценностных ориентаций студентов на базовые патриотические ценности любви к Родине, работы на благо общества, социальной ответственности, профессиональной этики.

Было определено, что необходимо изучать антиподы нравственных ценностей, так как отказ от их выбора формирует положительную направленность ценностной ориентации. При предъявлении антипода ценности, создания условий адекватного ее восприятия необходимо, чтобы сформировался соответствующий чувственно-эмоциональный отклик, который необходим для закрепления желаемой модели поведения. Данная модель должна содержать не только отрицание антиценности в качестве цели действий и поступков, но и принятия ценности. Важно, чтобы студенты были компетентны в постановке воспитательных целей разного уровня, чтобы стать субъектами воспитания и самовоспитания. Календарный план воспитательной

работы, который соответствует конкретному учебному курсу, следует давать в качестве раздаточного материала в начале изучения дисциплины. Это необходимо для формирования самосознания и необходимых ценностных ориентаций.

Перспективы дальнейшего исследования

Данная тема имеет большой потенциал значимости для проведения воспитательной работы среди молодежи,

которые требуют дальнейшей разработки такие аспекты, как:

1. Формирование ценностных ориентаций студентов на художественные ценности произведения искусства.
2. Условий повышения потребностей студентов в сторону самоактуализации в направлении пользы и блага общества.
3. Выявление взаимозависимости самообучения, самовоспитания и формирования гражданской позиции.

Библиографический список

1. *Асмолов А.Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования: На пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. № 1, 2008. С. 65–85.
2. *Байбородова Л.В., Рожков М.И.* Концептуальные положения воспитания гражданской идентичности сельских школьников. Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. №4 (60), 2021. С. 350–360.
3. *Гревцева Г.Я.* Гражданско-патриотическое воспитание учащейся молодежи как социокультурный процесс. Современная высшая школа: инновационный аспект. №3 (45), 2019. С. 18–26.
4. *Делез Жиль.* Кино: Кино-1 Образ-движение; Кино-2 Образ-время / Жиль Делез; [пер. с фр. Б. Скуратов]. Москва: Ad Marginem, 2004 (Екатеринбург: ГИПП Урал. рабочий). 622 с.
5. *Дубовая Н.В.* Визуальная культура как средство социализации личности ребенка. Вестник Сургутского государственного педагогического университета. № 1, 2011. С. 224–230.
6. *Казначеева С.Н., Быстрова Н.В., Юдакова О.В.* Методы воспитательной работы. Проблемы современного педагогического образования. № 67-4, 2020. С. 157–159.
7. *Канунникова Т.А.* Сочетание «геометриального» и «натурального» методов обучения изобразительному искусству / Т.А. Канунникова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2013. № 5 (52). С. 722–725.
8. *Карева Д.Ф., Дворянкина Е.К.* Взаимодействие систем обучения и воспитания в вузовском образовании: монография. 2-е изд., доп. и перераб. Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2016. 252 с.
9. *Ковалева Е.В., Мякишева Д.С.* Визуальные и аудиальные искусства: к вопросу о классификации видов искусств. Евразийский Союз Ученых. № 5-2 (50), 2018. С. 7–10.
10. *Кравченко А.А.* Киноискусство в системе нравственно-эстетического воспитания подростков. Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. № 195, 2013. С. 298–304.
11. *Макарова И.А.* Аксиологические основы формирования профессиональных ориентаций студентов в системе высшего профессионального образования: На примере специальностей «Социальная работа», «Социальная педагогика»: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Комсомольск-на Амуре гос. пед. ун-т. - Комсомольск-на-Амуре, 2006. 23 с.
12. *Мамонтова А.А.* Ценностно-деятельностный подход как методологическая основа эколого-экономического воспитания учащихся старших классов в системе профильного обучения // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. № 8, 2012, С. 94–105.
13. *Орлова Т.В.* Современные подходы к воспитанию в условиях ФГОС // Образование и воспитание. 2018. № 1 (16). С. 1-3. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/81/3070/> (дата обращения: 18.01.2022).
14. *Сантану Халдер.* Функция и художественное использование элементов дизайна в создании кинематографического визуального языка. Инновации и инвестиции. № 3, 2022. С. 139–145.
15. *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.
16. *Чжу Лэй.* Краткий анализ совершенствования воспитания личности студентов колледжа // Исследования в области художественного образования. 2016. № 1. С. 141–149 (на кит. яз.).
17. *Шан Шан.* Воспитательное воздействие и его субъекты как элементы и механизмы функционирования системы воспитания. Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. № 1 (233), 2019. С. 55–60.
18. *Шельпова Е.В., Петьков В.А.* Организация профессионального воспитания обучающихся колледжа // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. 2017. Вып. 1 (193). С. 62–67.
19. *Яворская Нина Викторовна.* Западноевропейское искусство XIX века [Текст]. Москва: Изд-во Акад. художеств СССР, 1962. 79 с.
20. *Ян Гуан.* Из истории развития художественного образования и традиционной живописи Китая. Теория и практика общественного развития. № 1, 2013. С. 197–201.

References

1. *Asmolov A.G.* Strategy of socio-cultural modernization of education: On the way to overcoming the identity crisis and building a civil society // Education issues. No. 1, 2008. Pp. 65–85.
2. *Bayborodova L.V., Rozhkov M.I.* Conceptual provisions of education of civic identity of rural schoolchildren. Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University. No. 4 (60), 2021. Pp. 350–360.
3. *Grevtseva G.Ya.* Civil-patriotic education of students as a socio-cultural process. Modern Higher School: innovative aspect. №3 (45), 2019. Pp. 18–26.
4. *Deleuze Gilles.* Cinema: Cinema-1 Image-movement; Cinema-2 Image-time / Gilles Deleuze; [translated from French by B. Skuratov]. Moscow: Ad Marginem, 2004 (Yekaterinburg: GIPP Ural. worker). 622 p.
5. *Dubovaya N.V.* Visual culture as a means of socialization of a child's personality. Bulletin of the Surgut State Pedagogical University. No. 1, 2011. Pp. 224–230.
6. *Kaznacheeva S.N., Bystrova N.V., Yudakova O.V.* Methods of educational work. Problems of modern pedagogical education. No. 67-4, 2020. Pp. 157–159.
7. *Kanunnikova T.A.* Combination of «geometric» and «natural» methods of teaching fine art / T. A. Kanunnikova. – Text: direct //

Young scientist. 2013. № 5 (52). Pp. 722–725.

8. *Kareva D.F., Dvoryankina E.K.* Interaction of teaching and upbringing systems in higher education: monograph. 2nd ed., supplement and revision. Khabarovsk: Publishing House of DVGUPS, 2016. 252 p.

9. *Kovaleva E.V., Myakisheva D.S.* Visual and auditory arts: on the classification of types of arts. Eurasian Union of Scientists. No. 5-2 (50), 2018. Pp. 7–10.

10. *Kravchenko A.A.* Cinematography in the system of moral and aesthetic education of adolescents. Proceedings of the St. Petersburg State Institute of Culture. No. 195, 2013. Pp. 298–304.

11. *Makarova I.A.* Axiological foundations of the formation of professional orientations of students in the system of higher professional education : On the example of the specialties «Social work», «Social pedagogy» : abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical Sciences : 13.00.08 / Komsomolsk-on-Amur state Pedagogical University. un-T. Komsomolsk-on-Amur, 2006. 23 p.

12. *Mamontova A.A.* Value-activity approach as a methodological basis of ecological and economic education of high school students in the system of specialized education» Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University. No. 8, 2012, Pp. 94–105.

13. *Orlova T.V.* Modern approaches to education in the conditions of FGOS // Education and upbringing. 2018. № 1 (16). Pp. 1–3. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/81/3070/> (accessed: 18.01.2022).

14. *Santana Halder.* The function and artistic use of design elements in the creation of a cinematic visual language. Innovation and investment. No. 3, 2022. Pp. 139–145.

15. *Khvorostov A.S., Khvorostov D.A.* Methodology and technology of vocational education in fine arts and design // Scientific notes of the Orel State University. 2022. №2 (95). Pp. 325–328.

16. *Zhu Lei.* A brief analysis of improving the education of the personality of college students // Research in the field of art education. 2016. No. 1. Pp. 141–149 (in Chinese).

17. *Shan Shan.* Educational impact and its subjects as elements and mechanisms of the functioning of the education system. Bulletin of the Adygea State University. Series 3: Pedagogy and Psychology. No. 1 (233), 2019. Pp. 55–60.

18. *Shelpova E.V., Petkov V.A.* Organization of professional education of college students // Bulletin of the Adygea State University. Ser. 3, Pedagogy and Psychology. 2017. Issue 1 (193). Pp. 62–67.

19. *Yavorskaya, Nina Viktorovna.* Western European art of the XIX century [Text]. – Moscow : Publishing House of Akad. Arts of the USSR, 1962. 79 p.

20. *Yang Guang.* From the history of the development of art education and traditional painting in China. Theory and practice of social development. No. 1, 2013. Pp. 197–201.

КОЛОМЫЦЕВА ОКСАНА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского языка и литературы, Институт иностранных языков, Ланчжоуский университет, Китайская народная республика

E-mail: Kolomytseva.90@mail.ru

ТОЛМАЧЕВА ГУЛЬНАРА САЛАВАТОВНА

преподаватель кафедры русского языка и литературы, Китайский университет Нефти (Пекин) Кампус Карамай (Карамай, ул. Андин, 355), Китайская народная республика

E-mail: 15899123417@163.com

KOLOMYTSEVA OKSANA NIKOLAEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, College of Foreign Languages, Lanzhou University, People's Republic of China

e-mail: Kolomytseva.90@mail.ru

TOLMACHEVA GULNARA SALAVATOVNA

Teacher of the Department of Russian Language and Literature, Chinese Petroleum University (Beijing) Karamai Campus (Karamai, 355 Andin Street), People's Republic of China

E-mail: 15899123417@163.com

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ-ИНОФОНОВ
(МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ЗАНЯТИЯ ПО ФИЛЬМУ «ПОСЛЕДНИЙ БОГАТЫРЬ» 2017 г.)**

**FORMATION OF LINGUISTIC AND CULTURAL KNOWLEDGE OF FOREIGN LANGUAGE STUDENTS
(METHODOLOGICAL DEVELOPMENT OF A FILM LESSON "THE LAST HERO" 2017)**

В данной статье представлена методическая разработка занятия по фильму «Последний богатырь» 2017 г. Предлагаются этапы работы-погружения студентов-инофонов в национальную русскую картину мира, с целью формирования лингвокультурологических знаний. В статье представлен лингвокультурологический потенциал сопоставления классического образа русского богатыря и богатыря в фильме «Последний богатырь» в современной трактовке на занятиях с иностранными студентами. Данные методические приёмы могут использоваться на занятиях «Аудиовизуальный курс», «Культура России», «Советское кино» и др., как возможность формирования лингвокультурологической компетенции у студентов-инофонов.

Ключевые слова: русский как иностранный, методическая разработка, студенты-инофоны, национальная русская картина мира, русский богатырь.

This article presents the methodological development of a lesson based on the film "The Last Hero" of 2017. The stages of work-immersion of foreign students into the national Russian picture of the world are proposed, with the aim of forming linguistic and cultural knowledge. The article presents the linguocultural potential of comparing the classical image of the Russian hero and the hero in the film "The Last Bogatyr" in a modern interpretation in classes with foreign students. These methodological techniques can be used in classes "Audiovisual course", "Culture of Russia", "Soviet cinema", etc., as an opportunity to develop linguistic and cultural competence among foreign students.

Keywords: Russian as a foreign language, methodological development, foreign students, national Russian picture of the world, Russian hero.

Введение

В современной практике преподавания русского языка как иностранного во внеязыковой среде актуальным является просмотр современных российских фильмов. Мы предлагаем российский комедийный приключенческий фильм, производства компании Disney и киностудии Yellow, BlackandWhite, режиссёра Дмитрия Дьяченко «Последний богатырь» (2017 г.). Этот фильм особенно понравился китайским студентам-русистам. С одной стороны, фильм привлекателен интригующим сюжетом с переходом во временном пространстве, в фильме ярко переплетаются и история, и современность, диалоги героев доступны для понимания инофонов. С другой стороны, элементы русской традиционной культуры показаны в новой авторской интерпретации.

Цель исследования. Определить методические этапы работы с фильмом «Последний Богатырь» (2017). Показать классическое представление образа русского богатыря, рассмотреть богатыря в фильме и подвести студен-

тов к сравнительному анализу былинного образа богатыря и авторской интерпретации в художественном фильме.

Новизна. На наш взгляд, богатырь из фильма далёк от оригинального классического образа и понять инофону (выше базового уровня) фильм «Последний богатырь» без предварительного лингвокультурологического анализа проблематично, в фильме много незнакомых сказочных персонажей и лингвокультурем. Поэтому, мы считаем целесообразным поэтапно подготовить студентов-инофонов к просмотру фильма и помочь увидеть отличия классического образа богатыря от современной трактовки.

Методы исследования. Алгоритм работы с фильмом по теме «Русский богатырь» сводится к четырём этапам: аудиторная работа перед просмотром фильма, самостоятельный просмотр фильма, самостоятельная работа по группам: выбор эпизодов для 3-минутной озвучки, запись реплик, перевод, озвучка; последующая аудиторная работа, итоговой домашняя работа – написание сочинения-рассуждения.

Изложение основного материала

Образ русского богатыря рассматривали многие учёные. Например, Лукин Е.В. в своей статье выделил определенные черты русского характера: «Илья Муромец олицетворяет *житейскую мудрость, справедливость и силу*. Добрыня Никитич славится *подлинной добротой, надежностью и честью*. Алеша Попович знаменит *смелостью, находчивостью и весельем*. Эти свойства позволяют богатырям стать всеобщими любимцами, истинными защитниками Русской земли» [1].

Проанализировав образ богатыря в фильме «Последний богатырь» Грицай Л.А. считает, что «русский богатырь является сакральным мифологизированным символом русского национального мировидения, представляя собой культурную ценность, выражая защитно-патриотическую идею, совмещенную с религиозно-нравственным народным идеалом». А также учёный доказывает, что в фильме «Последний богатырь» трансформация образа богатырей и других персонажей «является настолько глубокой, что приводит к полному отрицанию национальной традиции в трактовке образов богатырей, опровергая культурную ценность данного образа, превращая сам феномен русского богатыря в симулякр» [2].

В своей кандидатской диссертации Кокарев И.С. приводит следующие особенности образа русского богатыря:

«1. Былинное богатырство выражает через образы богатырей силу и потенциал простого народа.

2. Богатырство ориентировано на внутреннюю стабильность страны, разрешение кризисных ситуаций и направлено на защиту Руси.

3. Материальные блага и месть в контексте богатырства не имеют ценности.

4. Важное место в содержании богатырства занимает идея духовного братства.

Богатырь занимает «плавающую» позицию в иерархии эпического мира. Он отделяет служение вере, земле и народу от служения правителю, ставя первые выше как более глобальный, общественный интерес. Благодаря этому, он может совершать действия, которые представляют угрозу иерархической позиции правителя» [3].

Исследователь в области РКИ Ван То. Бутыльская Л.В. обращает внимание на лингвокультурологический потенциал анимации о трёх богатырях на занятиях со студентами-иностранцами, предлагает использовать словарики, перевод лингвокультурем перед просмотром фильмов и мультфильмов.

В центре внимания исследования - русский богатырь - как знак-носитель информации культурных ценностей русского народа. Считаем важным, для развития лингвокультурологической компетенции у студентов-инофонов поэтапно представить страноведческий материал, как ключевые предпосылки для понимания сюжета художественного фильма. В лингвистическом аспекте - перевести диалоги на китайский язык и озвучить диалоги персонажей на русском языке.

1 этап. Лингвокультурологический комментарий

Перед просмотром фильма считаем целесообразным представить классические примеры описания русских богатырей, воспетые в русских былинах, литературе, живописи.

1) Былины (壮士歌) – русские *народные* эпические песни о подвигах богатырей. Былины рассказывают о героических событиях русской истории. Своё название былина получила от слова «быль» (то, что было).

Отрывок из былины:

Из того ли то из города из Мурома,
Из того села да Карачарова
Выезжал удаленький дородный добрый молодец.
Он стоял заутреню во Муроме,
Ай к обеденке поспеть хотел он в стольный

Киев-град.

(студентам предлагается прослушать фрагмент песни-былины)

2) Как и в былинах, в русской классической литературе Богатырь – всегда *положительный персонаж*, воплощающий идею о непобедимости и великой силе русского народа, защитника границ русского государства.

А.С. Пушкин в Сказке о царе Салтане

«В свете есть иное диво:

Море вздуется бурливо,
Закипит, подымет вой,
Хлынет на берег пустой,
Разольется в шумном беге,

И очутятся на бреге,

В чешуе, как жар горя,

Тридцать три богатыря,

Все красавцы удалые,

Великаны молодые,

Все равны, как на подбор,

С ними дядька Черномор».

(видео-эпизод из мультфильма «Сказка о Царе Салтане»)

Китайский перевод отрывка

(Примеров из поэзии Ю.М. Лермонтова, Некрасова, Твардовского, прозы Тургенева и других поэтов и писателей множество).

3) Известный русский художник Виктор Михайлович Васнецов написал картину «Богатыри» (1881–1898), которую ещё называют «Три богатыря». Данное произведение искусства является величайшим творением русского художника. Картина стала вершиной творчества и достоянием нации. Это полотно символизирует мощь и силу русского народа, его смекалку и величие.



Иллюстрация Васнецов В. Богатыри

После лингвокультурологического комментария студентам предлагается описать образ русского богатыря

Водяной: Я тебя щас...я сейчас

Иван: Слышь, выдра, выходи на берег поговорим...
听着!你这个沼泽怪!到陆地上来,我跟你谈谈!

Кощей: Ну-ка скройтесь...你们都退下

Водяной: О, Кощеюшка. От кого, от кого от тебя не ожидал. А,科谢伊,我万万没想到是你

Кощей: Ладно, не гневайся, я по делу к тебе.好了,你先别动气,我有话要跟你讲。

Иван: Не благодари.不用谢

Баба-яга: Я говорила костлявому, ничего не выйдет, придётся самой соблазнять.我跟瘦骨头说了,这办法肯定不行.该发挥我的勾引魅力了。

Иван: Альтернатива, конечно, так себе. Бабуся без обид...你要是想试试,当然也是个办法.效果嘛,就别指望了.Хомячить сейчас, конечно, самое время.吃东西,现在是吃的时候吗?

Кощей: Если достанем меч-кладенец освободимся и перестанем прятаться по болотам и лесам...Ну что, согласен?只要找到魔剑,我们就可以恢复自由了,不需要在沼泽或森林里躲躲藏藏地过日子.你觉得怎么样?

Василиса: Что, на старушек засматриваешься?怎么,开始迷上老女人了吗?

Иван: Нет, конечно, это чисто научный интерес.我才没有迷上呢.我这是在好奇地探索科学。

Водяной: Не верю, что из этого выйдет что-то путное. Нам и в нашем болоте неплохо живёт-ся.我不觉得这是什么好主意.我在小沼泽里过得也挺开心。

Иван: Как это она?她怎么变的?

Василиса: Живая вода, молодильные яблоки – всё просто!生命之水加还童苹果,小菜一碟。

Кощей: Ты уверен, или ещё подумашь? А? Пойдешь с нами отдам тебе эту красавицу 你确定吗?要不要再考虑考虑?嗯?你要是跟我们一起走,这美人就归你了。

Водяной: По рукам.就这么说定了。

Эпизод 3.

Кощей: Вот она, смерть-река. Ну, Водяной, ты как там?这条就是死亡之河.喂,水神,你还活着吧?

Водяной: Быстрее, высыхаю я.快点,我就快干死了。

Ваня: Я-то думал это смерть-река, а это смерть-речушка какая-то. И мокрого зачем с собой брали? Надо было на ступе через нее по очереди перелететь.我还以为真的是死亡之河呢,就这样只能叫死亡之沟吧.我们要这个水货干什么?大家坐进缸里飞过去不就得了?

Баба-Яга: Это ступа старая. Выше аршина не взлетит. Они тебя вместе со ступой сожрут.这捣药缸太老旧了,只能非几英尺高,所以就算在缸里也会被吃掉。

Водяной: Давайте в воду меня уже, быстрее.赶紧把我放水里吧,别磨蹭了。

Ваня: Что-то долго жидкого нет.那家伙怎么去了这么久?

Кощей: Дай ему время, давно в этих водах не появлялся, порядок видно наводит.给他点儿时间,他很久不统治这片水水域了,需要重振威严。

Водяной: А-А, помогите-помогите! Мятёж, мятёж чистой воды, на родного отца моську разевают! Никакого уважения! Ведь я их сюда поселил.快来救我!快来救我!叛徒!这些家伙公然叛变了!这帮兔崽子,连自己的亲爹都要吃!对老爹没有半点尊重!是我把它们迁到了这里啊。

Василиса: Ну, и как мы теперь до меча доберемся а?

什么?我们现在打算怎么找到那把魔剑?

Кощей: Не знаю.我也不知道。

Баба-Яга: Что значит не знаю, я с вами зря здесь по горам лазаю? Мне, между прочим, не 250 лет.什么叫你也不知道!我一路翻山越岭,都白走了.我不是250岁的小丫头了!

Кощей: Тихо старая, тихо! Подумать надо.别嚷,老巫婆,别嚷!我需要好好想想。

Василиса: О чём подумать? Всё! Пришли!还有什么可想的?算了,别去了!

Кощей: А ты вообще не квакай, знай своё место!你呱呱叫干什么?认清自己的身份!

Баба-Яга: А ну не тронь её, пень трухлявый. Ты мне что обещал? Здесь делов на три дня, освободимся, прятаться не будем! Ну где оно всё? Ну где а?我不准你这么跟她说话!你说过什么?你说只要三天,我们就自由了,不用再躲藏!结果呢?现在怎么样?你说的自由在哪里?

Ваня: Тихо-тихо! Друзья, давайте не будем нагнетать обстановку, а? Ситуация тяжелая, есть причины!好了,好了!朋友们!有话好好说不要太冲动,好吗?现在情况是不乐观,这点我们都认识到了,是有原因的。

Василиса: Не знаю как вы, а я с вами больше никуда не пойду. Дура я, что тебе поверила.我已经受够了,不管你们去哪儿,我都不会跟着了.我一开始,就不该听你说的话

Ваня: Что она взелась?到底怎么回事?

Кощей: Жабой боится остаться.她这辈子再也不想当蛤蟆了。

Ваня: В смысле?什么意思?

Кощей: Как-то Варвара с Добрыней ехали мимо деревни, ну та ему и приглянулась, Варвара заревновала, потом отомстила, превратила вон всю её семью в лягушек, а деревню в болото.瓦尔瓦拉和多布雷尼亚有一次路过她的村庄,多布雷尼亚看上了她.瓦尔瓦拉醋意大发,就对她的整个家族施了魔咒,把他们变成了蛤蟆.她那个村庄也变成了一片沼泽。

Ваня: А Василиса?那瓦西丽萨呢?

Кощей: А её Баба-Яга спасла, она теперь может в человека обращаться. А если мы силу не вернем, её семья будет квакать до скончания лет. Ты иди успокой её, я пока рыбки поджарю.是雅加婆婆救了她,所以她现在可以变回人形?但如果我们恢复不了法力,她的家人这辈子就只能当蛤蟆,呱呱叫.你去找她,好好安慰一下吧.我去给大家弄些吃的。

Ваня: Не помешаю?介意我过去吗?

Василиса: Помешаешь.介意。

Ваня: Кощей, мне всё рассказал про тебя, про Варвару, про семью вашу. Знаешь, я ведь без семьи рос. В детском доме, когда ложился спать, любил закрыть глаза и помечтать, что у меня есть папка, мамка. И всегда представлял такие ситуации, в которых я им нужен. Думал вот, буду мусор выносить, дома убирать, а они за это меня любить будут. Тогда не понимал, что любят просто так. Но до сих пор считаю, уверен что, если есть хотя бы малюсенький шанс любимым людям помочь, расшибись я сделаю.科谢伊(凶恶的瘦老头)跟我说了你的事,说瓦尔瓦拉和你...知道吗,我从小就没有父母.在孤儿院的时候,我每晚入睡之前都会闭上眼睛去想象,想象爸爸妈妈在身边是什么感觉.很多时候我都会在心里想象我的父母非常地需要我.我设想:我能帮他们做家务,还有扔垃圾.这样他们就

会很爱我。我当时不知道，爱根本不需要理由。虽然现在情况很糟糕，但是我相信，即使你拯救家人的机会非常非常渺茫，你也会尽力一试。

1. Обсуждение «Поиск соответствия характерным особенностям классического образа русского богатыря и богатыря Ивана из фильма «Последний богатырь» (2017)».

Классический образ русского богатыря	Образ “Последнего богатыря”
Сила и потенциал простого народа.	1.Смекалка, жульничество, смелость.
Богатырство ориентировано на внутреннюю стабильность страны, разрешение кризисных ситуаций и направлено на защиту Руси.	2.Направлено на защиту Белогории. Но в фильме классически отрицательные герои Кощей, Баба-Яга, Водяной трансформированы в положительные. Иван вместе с ними пытается найти пути решения выхода.
Материальные блага и месть в контексте богатырства не имеют ценности.	3.Материальные блага имеют для Ивана ценности. (Квартира, способ зарабатывания денег)
Идея духовного братства.	4.Не выражено. Яркое сочувствие и желание помочь.
Богатырь занимает «плавающую» позицию в иерархии эпического мира. Он отделяет служение вере, земле и народу от служения правителю, ставя первые выше как более глобальный, общественный интерес.	5.В фильме нет царя-правителя, Добрыня и Варвара занимают иерархические позиции и являются отрицательными героями. Кощей занимает лидирующие позиции в фильме. В третьей части Иван, вернувшись в прошлое, помогает Кощею сделать верный выбор, и в Белогории восстановился мир и благополучие, где богатыри снова стали в почёте.

Элементы западно-европейских сказок: *Микки-маус* (*маг Святозар: Такой богатырь мне не ведом*), Баба-Яга съела молодильное яблоко и стала на время красавицей, чтобы соблазнить Водяного, волшебная палочка и др.

IV. Этап. Домашнее задание. Предлагается написать сочинения по темам (на выбор): Русский богатырь, Лингвокультурологические мемы, Классический образ русского богатыря и современная интерпретация в фильме «Последний богатырь».

Выводы

Таким образом, просмотр фильма – это возможность окунуться в мир русской национальной культуры: студенты могут увидеть богатыря - былинного героя, в сказках Пушкина, на полотне Васнецова, а также современный образ, представленный в фильме и попытаться найти яркие отличия между ними. Данный вид занятий может помочь студентам-иностранцам при выборе темы выпускной квалификационной работы.

Таким образом, мы попытались представить лингвокультурологический потенциал сопоставления классического образа русского богатыря и «Последний богатырь» в современной трактовке на занятиях с иностранными студентами. Работа с фильмом не исчерпывается теми заданиями, которые были предложены нами, поэтому каждый преподаватель может внедрять свои разработки, ориентируясь на аудиторию. Данные методические приёмы могут использоваться на занятиях «Аудиовизуальный курс», «Культура России», «Советское кино» и др., как возможность формирования лингвокультурологической компетенции у студентов-инофонов.

Библиографический список

1. Лукин Е. Три богатыря – три брата, три врага. Опыт русского национального самосознания / Е. Лукин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://mic.org.ru/vyp/34-nomer-2020/gritsay-ltransformatsiya-obraza-russkogo-bogatyrja/](https://spbspeaks.ru/Грицай, Л.А. Трансформация образа русского богатыря в современных медиатекстах (на примере мультипликационного сериала «Три богатыря» и фильма «Последний богатырь») / Л.А. Грицай // Медиа. Информация. Коммуникация [Электронный ресурс]. 2020. № 34. – Режим доступа: <a href=)
2. *Кокарев И. С.* Идея богатырства в русской культуре. Диссертация на соискание ученой степени кандидата культурологии. На правах рукописи: Иваново, 2017, 155 с
3. *Кесисоглу Н.В.* Семантика трансцендентальных практик древнего Китая в достижении долгожительства / Аналитика культурологии. 2007. № 2 (8). С. 329–333.
4. *Van To.* Бутыльская Л.В. Лингвокультурологический потенциал анимации о трёх богатырях на занятиях со студентами-иностранцами. // Философское образование и современный мир. Материалы XVII Международной научно-практической конференции в 2-х частях, Чита, 2021.

References

1. *Lukin E.* Three heroes – three brothers, three enemies. Experience of the Russian national 2. Self-awareness / E. Lukin [Electronic resource]. – Access mode: [http://mic.org.ru/vyp/34-nomer-2020/gritsay-ltransformatsiya-obraza-russkogo-bogatyrja/](https://spbspeaks.ru/Грицай, Л.А. Transformation of the image of the Russian hero in modern media texts (on the example of the animated series “Three Heroes” and the film “The Last Hero”) / L.A. Gritsai // Media. Information. Communication [Electronic resource]. 2020. No. 34. – Access mode: <a href=)
2. *Kokarev I. S.* The idea of heroism in Russian culture. Dissertation for the degree of Candidate of Cultural Studies. On the rights of the manuscript: Ivanovo, 2017, 155 p
3. *Kesisoglu N.V.* Semantics of transcendental practices of ancient China in achieving longevity / *Analitika kulturologii*. 2007. No. 2 (8). Pp. 329–333.
4. *Van To.* Butylskaya L.V. Linguistic and cultural potential of animation about three heroes in the classroom with foreign students. // *Philosophical education and the modern world. Materials of the XVII International Scientific and Practical Conference in 2 parts, Chita, 2021.*

УДК 371.233:504.06

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-328-330

КОНДРАШОВА ИРИНА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра географии, экологии и общей биологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: eco-kondrashova@yandex.ru

ЧААДАЕВА НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА

кандидат биологических наук, доцент, кафедра ботаники, физиологии и биохимии растений, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: n_chaadaeva@list.ru

KONDRASHOVA IRINA NIKOLAEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Geography, Ecology and General Biology, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: eco-kondrashova@yandex.ru

CHAADAeva NATALIA NIKOLAEVNA

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Botany, Physiology and Biochemistry of Plants, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: n_chaadaeva@list.ru

**ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ЭКСКУРСИИ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ И БИОЛОГОВ**

**ECOLOGICAL EXCURSIONS AS A FORM OF ORGANIZATION OF THE PROCESS
OF EDUCATION AND UPBRINGING OF STUDENTS - ECOLOGISTS AND BIOLOGISTS**

В статье рассматривается роль экскурсий под руководством преподавателя вуза на примере экологических и учебно-производственных экскурсий для студентов-экологов и биологов в рамках образовательного процесса для формирования и развития у студентов ряда общепрофессиональных компетенций, способствующих экологическому воспитанию, научному мышлению и профессиональной грамотности.

Ключевые слова: экологическая экскурсия, экология, биология, экологическое образование, общепрофессиональные компетенции, воспитание, экологическая культура, студент.

The article examines the role of excursions under the guidance of a university teacher using the example of environmental and educational excursions for environmental and biologist students as part of the educational process for the formation and development of a number of general professional competencies among students that contribute to environmental education, scientific thinking and professional literacy.

Keywords: ecological excursions, ecology, biology, environmental education, general professional competencies, upbringing, ecological culture, student.

Введение

Актуальность. В настоящее время в высших учебных заведениях применяются различные формы организации образовательного процесса. Помимо традиционных форм аудиторных занятий (лекции, практические, лабораторные и семинарские занятия [2]) проводятся различные виды практик и т.п. В то же время, существуют и вспомогательные формы учебной работы, такие как экскурсии (Подласный И.П., 2023), которым, на наш взгляд, не всегда уделяется достаточное внимание, либо они проводятся преимущественно в воспитательных целях.

Особое место должно отводиться экскурсиям в процессе подготовки экологов и биологов, так как они позволяют закреплять знания, умения и навыки, полученные на лекционных и практических занятиях, приобретать новые знания, умения и навыки, а также формировать экологическую культуру студентов [5].

Задача исследования – рассмотреть возможность использования экологических экскурсий как форму организации процесса обучения и воспитания студентов-экологов и биологов профессорско-преподавательским

составом университета для формирования и развития у студентов ряда общепрофессиональных компетенций, способствующих экологическому воспитанию, научному мышлению и профессиональной грамотности.

Новизна работы определяется тем, что в ней представлен опыт организации экологических экскурсий для студентов-экологов и биологов института естественных наук и биотехнологии, способствующий экологическому воспитанию, научному мышлению и профессиональной грамотности.

Методы исследования: анализ научных источников, обобщение, систематизация данных, а также изучение опыта. В ходе исследования изучался опыт проведения экологических экскурсий в образовательном процессе по направлениям подготовки бакалавриата: 05.03.06 Экология и природопользование и 06.03.01 Биология. Был проведен анализ содержательной части авторских разработок ряда экскурсий на предмет соответствия формируемым компетенциям и практической направленности с позиции экологического воспитания и профессионально-трудового воспитания.

Изложение основного материала

Согласно определению, представленного в БСЭ, «экскурсия – это посещение достопримечательных чем-либо объектов (памятники культуры, музеи, предприятия, местность и т.д.), форма и метод приобретения знаний» [6]. Особое место среди них занимают учебные экскурсии (учебно-производственные, для профессиональной ориентации, обмена опытом).

Структура экскурсии традиционно включает три этапа: подготовительный, проведение экскурсии и подведение итогов.

На первом – подготовительном этапе – осуществляется сбор информации о месте проведения экскурсии, согласуется маршрут, её продолжительность, проводится вводная беседа об объекте экскурсии и о технике безопасности обучающихся. При необходимости проводится материальная подготовка.

Второй этап – проведение экскурсии, на котором обучающиеся посещают выбранный объект, знакомятся с его особенностями.

Третий этап – подведение итогов, в том числе оформление отчетов, альбомов, стенгазет и т.п., а также выявление профнамерений у обучающихся.

Методика проведения экскурсии зависит от многих факторов, в том числе от темы, дидактических целей, а также от особенностей объекта [4].

Экологические экскурсии – это форма образовательного процесса, представляющая собой групповое посещение природных комплексов и иных объектов, в том числе подверженных антропогенным воздействиям [1]. Экологические экскурсии расширяют знания студентов не только о биоразнообразии живой природы, об особенностях природных сообществ, но и способствуют формированию бережного отношения к ним.

Экологические экскурсии проводятся для студентов в процессе реализации образовательной программы «Экология» по направлению подготовки 05.03.06 Экология и природопользование и образовательных программ «Зоология», «Общая биология», «Микробиология» по направлению подготовки 06.03.01 Биология. В ходе учебной (ознакомительной) практики организуются экскурсии в природу (с посещением лесных, лесостепных, степных, луговых, прибрежно-водных, водных, сегетально-рудеральных и иных экосистем), на территории особо охраняемых природных территорий нашего региона, на пример, ботанического памятника природы «Балка Непреца» Орловского муниципального округа, памятника природы «Урочище Кузилинка» Ливенского района, «Нарышкинского природного парка» Урицкого района, национального парка «Орловское полесье», расположенного на стыке двух природных зон – зоны широколиственных лесов и северных луговых степей. При посещении различных фитоценозов нашего региона в целях бережного отношения к природе учитываются не только особенности природных сообществ, но и сезонные изменения в жизни биологических объектов: зимние явления в жизни растений и животных; весна в жизни растений и животных и т.п.

Целями таких экскурсий являются, во-первых, формирование общепрофессиональных компетенций обучающихся, в частности, по направлению подготовки Экология и природопользование: владение базовыми общепрофессиональными (общезаконологическими) пред-

ставлениями о теоретических основах общей экологии, геоэкологии, экологии человека, социальной экологии, охраны окружающей среды (ОПК-4, ФГОС 3+); способен использовать теоретические основы экологии, геоэкологии, природопользования, охраны природы и наук об окружающей среде в профессиональной деятельности (ОПК-2, ФГОС 3++); формирование профессиональной компетенции: владение знаниями о теоретических основах биогеографии, экологии животных, растений и микроорганизмов (ПК-15, ФГОС 3+); по направлению подготовки Биология: способен осуществлять мероприятия по охране, использованию, мониторингу и восстановлению биоресурсов, используя знание закономерностей и методов общей и прикладной экологии (ОПК-4). Во-вторых, овладение профессиональными навыками при проведении исследований в природных условиях. В-третьих, ознакомление с особо охраняемыми природными территориями Орловской области [3]. В-четвертых, воспитание экологической культуры.

Основные задачи, которые решаются в ходе подобных экскурсий, включают:

- развитие умений и навыков проведения экологических наблюдений в природе, сбора и обработки полевого материала, организации и проведения экологических и биологических исследований;
- освоение методов оценки состояния окружающей среды; использование на практике навыков и умений в организации исследовательской работы и работы в коллективе;
- воспитание любви к природе, мотивов и потребностей в экологически грамотном поведении;
- развитие интеллектуальных способностей и эмоциональной сферы студентов [3].

Кроме того, в рамках профессионально-трудового воспитания планируются и организуются экологические экскурсии. Их можно отнести к учебно-производственным экскурсиям [4].

Для будущих экологов и биологов проводятся экскурсии в целях экологического воспитания на базе Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева: в лабораторию «Адаптивные механизмы растений», лабораторию «Оптимизация динамических процессов биоценозов Центральной лесостепи», в Гербарий имени профессора В.Н. Хитрово института естественных наук и биотехнологии.

Не менее познавательны экскурсии в организации и учреждения, которые занимаются экологической и природоохранной деятельностью на территории нашего региона: в дендропарк федерального государственного бюджетного научного учреждения Всероссийский научно-исследовательский институт селекции плодовых культур, а также в Визит-центр федерального государственного бюджетного учреждения «Национальный парк «Орловское полесье»; экскурсия в Управление экологического надзора и природопользования Департамента надзорной и контрольной деятельности Орловской области.

Особо хочется отметить учреждения, которые мы посещаем с экскурсиями, в целях экологического воспитания и формирования бережного отношения к природе за пределами Орловской области: федеральное государственное бюджетное учреждение науки Главный ботанический сад имени Н.В. Цицина Российской академии

наук (ГБС РАН), научно-образовательный центр – Ботанический сад Петра I биологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова.

Примером также служит экскурсия в экологическую лабораторию филиала «Центр лабораторного анализа и технических измерений по Орловской области» федерального государственного бюджетного учреждения «Центр лабораторного анализа и технических измерений по Центральному Федеральному округу». Данная экскурсия организуется как для студентов выпускных курсов бакалавриата и магистратуры, так и для студентов-первокурсников.

Цели экскурсии – совершенствование знаний и навыков в области будущей профессиональной деятельности, развитие психологической готовности к профессиональной деятельности по избранной профессии.

На подготовительном этапе формируется общее представление об экологической лаборатории на основе данных официального интернет-сайта организации и личных контактов с её руководством, разрабатывается план посещения лаборатории и встреч с её сотрудниками. Студентам также сообщаются требования к форме одежды и поведению в лаборатории.

В план поведения экскурсии включаются следующие этапы.

В начале проводится беседа с руководителем организации, в ходе которой студенты узнают о направлениях деятельности лаборатории, которая занимается исследованием показателей качества и экологической безопасности образцов воды, воздуха, почв, грунта, донных отложений, отходов и других объектов, что непосредственно связано с будущей профессиональной деятельностью эколога. Также предоставляется информация о её структурной организации и координационных связях.

Следующий этап – посещение отделов лаборатории и ознакомление с их оборудованием. Студентам не только показывают имеющиеся спектрофотометры, хроматографы и другие современные приборы, кото-

рые используются при проведении исследований, но и демонстрируют их работу. Обучающиеся имеют возможность познакомиться с оборудованием для отбора проб воды и других объектов, увидеть процедуру отбора проб воздуха и работу газоанализатора, проведение биотестирования проб и т.п.

Кроме того, студентов информируют об особенностях ведения лабораторной документации.

На базе данной экологической лаборатории в дальнейшем студенты могут не только проходить производственную практику, но и проводить исследований при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ.

В заключительной беседе экскурсантам руководитель лаборатории рассказывает о наличии вакансий и разъясняет требования к профессиональной подготовке соискателей.

По итогам экскурсии преподаватели проводят со студентами беседу, в ходе которой выясняются их профессиональные предпочтения, желание и готовность работать в данной лаборатории, а также материальная заинтересованность. Обучающиеся высказывают своё мнение об экскурсии в социальных сетях и на сайте университета.

Такого рода экскурсии, на наш взгляд, очень информативны для студентов, которые получают возможность сопоставить имеющийся уровень своей теоретической подготовки и практических навыков с требованиями, предъявляемыми потенциальными работодателями.

Выводы

Таким образом, рассмотренный опыт проведения экологических экскурсий подтверждает возможность использования данной формы организации образовательного процесса студентов-экологов и биологов для формирования и развития у них экологического и научного мышления, профессиональной грамотности, для экологического и профессионально-трудового воспитания.

Библиографический список

1. Егорова Е.Н., Калиновская П.Р. Экскурсионная деятельность как метод экологического воспитания студентов / Е.Н. Егорова, П.Р. Калиновская // *Colloquium-Journal*. 2020. № 19-3 (71). С. 8–10.
2. Кондрашова И.Н. Формирование экологических знаний у студентов небиологических специальностей: дис...кандидата пед. наук. Москва: 2003. 169 с.
3. Кондрашова И.Н., Кондыкова Н.Н., Красников Д.В. Формирование экологической культуры студентов на экскурсиях в национальный парк «Орловское Полесье» / И.Н. Кондрашова, Н.Н. Кондыкова, Д.В. Красников // *Актуальные проблемы естественнонаучного образования, защиты окружающей среды и здоровья человека*. 2016. Т2. №2. С. 188–190.
4. *Подласый И.П.* Педагогика / И.П. Подласый. Москва: Юрайт, 2023. 575с.
5. Чаадаева Н.Н., Кондрашова И.Н. К вопросу о формировании экологической культуры студентов в Орловском государственном университете / Н.Н. Чаадаева, И.Н. Кондрашова // *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2016. №1 (70). С. 253–254.
6. Экскурсия – Большая советская энциклопедия. URL: <https://gufo.me/dict/bse/Экскурсия> (дата обращения: 11.10.2023).

References

1. Egorova E.N., Kalinovskaya P.R. Excursion activity as a method of ecological education of students / E.N. Egorova, P.R. Kalinovskaya // *Colloquium-Journal*. 2020. No. 19-3 (71). Pp. 8–10.
2. Kondrashova I.N. Formation of environmental knowledge among students of non-biological specialties: dis...candidate of pedagogical sciences. Moscow: 2003. 169 p.
3. Kondrashova I.N., Kondykova N.N., Krasnikov D.V. Formation of ecological culture of students on excursions to the Oryol Polesie National Park / I.N. Kondrashova, N.N. Kondykova, D.V. Krasnikov // *Actual problems of natural science education, environmental protection and human health*. 2016. T2. No.2. Pp. 188–190.
4. Podlasy I.P. Pedagogy [Text] / I. P. Podlasy. Moscow: Yurayt, 2023. 575 p.
5. Chaadaeva N.N., Kondrashova I.N. On the formation of ecological culture of students at the Orel State University / N.N. Chaadaeva, I.N. Kondrashova // *Scientific notes of the Orel State University*. 2016. No. 1 (70). Pp. 253–254.
6. Excursion – The Great Soviet Encyclopedia. Access mode: <https://gufo.me/dict/bse/> (accessed: 11.10.2023).

КОСЕНКО НАДЕЖДА АНАТОЛЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра живописи, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: nade-kosenko@yandex.ru

KOSENKO NADEJDA ANATOLIEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Painting, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: nade-kosenko@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЖИВОПИСИ**

**FORMATION OF SKILLS OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF ART FACULTIES
IN THE PROCESS OF TEACHING PAINTING**

Материал данной статьи направлен на решение актуальной проблемы в области обучения изобразительному искусству, связанной с развитием и реализацией важнейшей компетенции студента художественно-графического факультета – саморазвития, самовоспитания, самореализации в процессе внеаудиторной работы по живописи. Для решения данной проблемы был проанализирован опыт организации самостоятельных занятий в процессе обучения живописи на художественно-графических факультетах, определен баланс учебных часов для аудиторной и самостоятельной работы, выявлены наиболее эффективные методы организации самостоятельной работы студентов в процессе обучения живописи. При этом, основываясь на опыте профессиональной подготовки студентов на художественно-графическом факультете Орловского государственного университета, в начальной стадии обучения живописи целесообразно в процессе самостоятельной работы студентов закреплять учебные умения и технические навыки, на последующих стадиях необходимо уделять больше внимания творческой составляющей живописного мастерства и творческой активности студентов.

Ключевые слова: живопись, процесс обучения изобразительному искусству, самостоятельная работа, аудиторные и самостоятельные учебные задания, саморазвитие, творческая активность.

The material of this article is aimed at solving an urgent problem of teaching fine arts related to the development and implementation of the most important competence of art faculty student (self-development, self-education, self-realization in the process of extracurricular painting work). To solve this problem, the experience of organizing independent studies in the process of teaching painting at art faculties was analyzed, the balance of study hours for classroom and independent work was determined, the most effective methods of organizing independent work of students in the process of teaching painting were identified. At the same time, based on the experience of professional training of students at the Art Faculty of Orel State University, at the initial stage of painting training, it is advisable to consolidate educational skills and technical skills in the process of independent work of students, at subsequent stages it is necessary to pay more attention to the creative component of painting skills and creative activity of students.

Keywords: painting, the process of teaching fine arts, independent work, classroom and independent study tasks, self-development, creative activity.

Введение

Студенты творческих специальностей и направлений подготовки поступают учиться в вуз не только с целью освоения будущей профессии, но и для удовлетворения желания проявить собственную творческую индивидуальность, добиться личного творческого роста.

На занятиях по живописи будущие художники, художники-педагоги, дизайнеры приобретают необходимые профессиональные компетенции, а также у них формируется грамотный художественный вкус, воспитывается эстетическая культура [4].

Преподавателю творческих дисциплин необходимо решать множество учебно-воспитательных задач, в том числе достаточно сложных: с одной стороны – творческое развитие личности студента, с другой стороны формирование у обучающихся качеств, характеризующих креативность будущего художника, без которых невозможен творческий рост: активность, самостоятельность, саморазвитие. Здесь к дидактическим целям

добавляются воспитательные: формирование личностных качеств будущих художников, способных к самостоятельной творческой деятельности [5].

С помощью одних только аудиторных занятиях педагог не сможет решить проблему становления профессионала-творца. Учебная дисциплина «Живопись» предполагает учебную деятельность в рамках аудиторных часов и часов самостоятельной работы студентов.

В процессе освоения учебной дисциплины «Живопись» проблема разработки системы внеаудиторных занятий играет не менее важную роль, чем построение аудиторной работы студентов.

Актуальность исследования, связанного с решением обозначенной проблемы, заключается в том, что эффективность и качество обучения имеет прямую связь с формированием навыков самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине «Живопись».

Целью данной статьи является выявление наиболее

эффективных путей решения данной проблемы.

Основными *задачами исследования*, организованного в данном направлении, являются:

- анализ современных особенностей организации системы самостоятельных занятий по живописи на художественно-графических факультетах;
- определение баланса часов аудиторной и самостоятельной работы студентов по дисциплине «Живопись»;
- выявление принципов формирования навыков самостоятельной работы студентов по живописи и определение эффективных методов и приемов организации педагогом самостоятельной работы.

Методы исследования: анализ теоретических источников, изучение практического опыта художников-педагогов, педагогический эксперимент.

Новизна исследования состоит в обосновании необходимости систематизации упражнений и заданий по учебной дисциплине «Живопись» в соответствии с содержанием и целями обучения, а также доказательстве необходимости руководства педагогом процесса формирования навыков самостоятельной работы студентов по живописи.

Изложение основного материала

Во всех учебных планах различных творческих направлений подготовки и специальностей общий объем учебной нагрузки по живописи обязательно включает две составляющие: аудиторную работу с преподавателем и самостоятельную работу студентов.

Самостоятельные занятия не должны быть стихийными, неграмотно организованными. Одной из основных задач преподавателя живописи является содействие развитию у студентов навыков самостоятельной работы по данной дисциплине.

К одному из требований относится следующее: педагог должен обеспечить системность учебно-творческих и вариативность самостоятельных упражнений и заданий по живописи [1].

Системность и последовательность построения занятий являются основными дидактическими принципами в обучении любым дисциплинам, в том числе и творческим.

Кроме того, именно организация самостоятельной работы студентов требует подключения еще двух значимых дидактических принципов: принцип учета возрастных особенностей обучающихся, а также принцип индивидуального подхода [2].

На начальном этапе обучения навыки самоорганизации в процессе самостоятельной работы по живописи у студентов достаточно низкие.

Исходя из практики работы на художественно-графическом факультете Орловского государственного университета имени И.С.Тургенева, в процессе освоения курса «Живопись» на младших курсах студентам предлагается ряд заданий и упражнений, которые необходимо выполнять для закрепления полученных на аудиторных занятиях знаний и навыков.

На первое место здесь выходит цикл упражнений на выработку технических приемов, навыков организации и использования палитры цветов и использования конкретных живописных материалов. Творческие задачи здесь присутствуют, однако, вначале они отодвигаются

на второй план.

На начальном этапе обучения живописи педагог обязательно должен применять принцип индивидуального подхода, который предполагает учет ряда личностных качеств студента: особенности характера и темперамента, вкусы, привычки, интересы обучающегося, уровень развития художественно-творческих способностей и др.

Педагог-исследователь А.Н.Ковалевский отмечает, что, используя данные о индивидуальных особенностях и личностных качествах студента, полученных в результате специальной диагностики, преподаватель должен не столько руководить, сколько направлять и организовывать деятельность студентов, развивать их активность, самостоятельность. Ученый считает, что в настоящее время проблема развития самостоятельности студентов становится достаточно актуальной, так как именно навыки самостоятельной работы становятся фундаментом стимула заниматься творческой деятельностью, мотивацией личностного роста.

Проанализировав практический опыт педагогов художественно-графического факультета ОГУ имени И.С.Тургенева, самостоятельные задания и упражнения по живописи можно разделить их на условные группы:

- задания, которые рассчитаны на продолжение аудиторной работы;
- задания на повторение и закрепление знаний и навыков, приобретенных в процессе аудиторной работы с педагогом. При этом можно предложить студентам выполнить новые живописные учебные постановки, но ставить им уже известные задачи; можно предложить выполнить старые учебные постановки, но с условием решения новых задач, на новом качественном уровне;
- задания, которые связаны с изучением нового учебного материала (учебные постановки для самостоятельной работы рассчитаны на «индивидуальные открытия» студентов);
- самостоятельные задания индивидуальной направленности, которые рассчитаны на развитие определенных качеств личности студента, конкретных навыков в области живописного мастерства»; [3]
- творческие индивидуальные задания, которые можно характеризовать как задания повышенной сложности.

Индивидуальные самостоятельные задания по живописи – это отдельный пласт деятельности педагога. В рамках часов учебной программы на аудиторных занятиях педагог не всегда может уделять достаточное количество учебного времени каждому обучающемуся. Грамотно построенная система внеаудиторных занятий рассчитана на личностный творческий рост студентов.

Развитие навыков самостоятельной работы студентов по овладению искусства живописи наиболее эффективно осуществляется в условиях творческих мастерских. Опыт работы студентов в мастерских конкретных художников наибольшее распространение получил в художественных институтах, Академии художеств. Именно в мастерских будущие художники получают творческий опыт при помощи совместной работы с педагогом, своеобразных мастер-классов.

В процессе анализа публикаций художников-педагогов, ученых в области художественного образования, личных наблюдений, было отмечено, что живописные постановки могут выполняться с натуры,

по памяти, по представлению. Но преимущество традиционно остается за заданиями, которые выполняются с натуры.

Если обратить внимание на последовательность освоения живописного мастерства, то на начальном этапе чаще всего педагог обращает внимание на выработку навыков художественного восприятия и быстрого изображения, на развитие глаза и руки.

В средней стадии профессионального формирования специалиста-художника баланс перемещается в сторону выработки прочной основы – художественно-творческих способностей: фантазии, воображения, художественного мышления, зрительной памяти и т.д. В этот момент педагог старается использовать в самостоятельной работе студентов больше длительных постановок.

Перед выходом на ВКР студентам предлагаются наиболее сложные самостоятельные задания, которые предполагают изучение различных живописных техник и материалов, в том числе современных. Расширяется творческая жанровая тематика.

Кроме практической работы студентов, педагоги указывают на важность их теоретической подготовки. Самостоятельный поиск источников информации здесь не всегда приводит к положительному результату. Тем более, что чаще всего студенты обращаются к самым доступным, но не всегда научным, материалам из интернет-источников. В связи с этим, один из важных акцентов работы преподавателя по живописи – это соз-

дание списка литературы, необходимой для изучения.

Формы проведения самостоятельных занятий, кроме того, включает экскурсии в музеи, на выставки, в том числе и их виртуальные разновидности.

Для организации самостоятельной работы предполагается разработка специальных методических материалов, в том числе наглядных пособий. На Орловском худграфе более 60 лет назад был основан методический фонд по изобразительному искусству, который содержит лучшие образцы учебно-творческих работ студентов по рисунку, живописи и композиции. Изучение материалов методического фонда, их систематизация – это также часть учебного процесса.

На современном этапе большое распространение получили видеоролики по конкретным темам обучения живописи. Работа над их созданием и применением на практике становится следующим этапом совместной работы педагога и студентов.

Выводы

В процессе изучения путей формирования навыков самостоятельной работы студентов по живописи, были выявлены практические и теоретические, традиционные и современные формы и методы обучения. При этом педагогу необходимо обращать внимание на применение научно обоснованной грамотно построенной системы самостоятельных заданий и упражнений, учитывающих возрастные особенности и индивидуальные качества обучающихся.

Библиографический список

1. *Заболотная Н.П.* Формирование творческих способностей студентов на занятиях живописью в вузе (на примере специальности «Народное художественное творчество»): автореферат дис... кандидата педагогических наук: 13.00.02
2. *Ковалевский А.Н.* Проблема эффективности обучения живописи студентов художественно-графических факультетов / А.Н. Ковалевский. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2009. № 6 (6). С. 170–173. – URL: <https://moluch.ru/archive/6/465/> (дата обращения: 07.10.2023)
3. *Косенко Н.А.* Самостоятельная работа в процессе обучения живописи художника- педагога // Актуальные проблемы художественного образования в условиях реализации ФГОС / Материалы Международной научно-практической конференции (27 – 29 марта 2019 года, Орёл), Орёл: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2019. 322 с., с ил., С. 120–125
4. *Косенко Н.А.* Формирование эстетической культуры студента в процессе индивидуализации обучения живописи // Ученые записки. Орловского государственного университета, Орел: Изд-во ФГБОУ ВО «ОГУ им. И.С.Тургенева» №1(78)2018, С. 261–264
5. *Петрова Л.Е., Фитмов Е.А.* Развитие художественно-творческих способностей студентов на основе академической системы художественной подготовки // Самарский научный вестник, 2022 Т. 11, №2, С. 310–314

References

1. *Zabolotnaya N.P.* Formation of creative abilities of students in painting classes at the university (on the example of the specialty “Folk art creativity”): abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.02
2. *Kovalevsky A. N.* The problem of the effectiveness of teaching painting to students of art and graphic faculties / A. N. Kovalevsky. – Text : direct // Young scientist. 2009. № 6 (6). Pp. 170–173. — URL: <https://moluch.ru/archive/6/465/> (accessed: 07.10.2023)
3. *Kosenko N.A.* Independent work in the process of teaching painting to an artist- teacher // Actual problems of art education in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard / Materials of the International Scientific and Practical Conference (March 27–29, 2019, Orel), Orel: OSU named after I.S. Turgenyev, 2019. 322 p., with ill., Pp.120–125
4. *Kosenko N.A.* Formation of aesthetic culture of a student in the process of individualization of painting training // Scientific notes. Orel State University, Orel: Publishing House of the I.S.Turgenyev OSU No. 1(78)2018, Pp.261–264
5. *Petrova L.E., Fitmov E.A.* Development of artistic and creative abilities of students on the basis of the academic system of artistic training // Samara Scientific Bulletin, 2022 Vol. 11, No. 2, Pp.310–314

УДК 37+371.487

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-334-338

КОТКОВА ГАЛИНА ЕВГЕНЬЕВНА

доктор педагогических наук, профессор, кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: kotkova-57@mail.ru

ТАМБОВСКИЙ ОЛЕГ МИХАЙЛОВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: profkomogu@mail.ru

KOTKOVA GALINA EVGENIEVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Theory and History of Social Pedagogy and Social Work, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: kotkova-57@mail.ru

TAMBOVSKY OLEG MIHAILOVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and History of State and Law, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: profkomogu@mail.ru

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЕ ИСПРАВИТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

PREPARING STUDENTS TO WORK IN THE PSYCHOLOGICAL SERVICE OF A CORRECTIONAL INSTITUTION

В статье рассмотрены подходы к подготовке студентов (будущих специалистов психолого-воспитательной службы ИУ) к профилактике профессионального выгорания у работников правоохранительных органов.

Средства психологической помощи и поддержки сотрудников правоохранительных органов и ориентированы на оказание помощи специалисту исправительного учреждения в решении вопросов личностного благополучия, на обучение навыкам восстановления своих сил через овладение способами психической саморегуляции и на активизацию внутренних ресурсов личности.

Решение проблемы «выгорания» сотрудников должно стать задачей руководителей всех уровней, она не должна являться только проблемой психологической службы. Превентивная работа по профилактике «выгорания» должна начинаться не в тот момент, когда она уже сформировалась и ее результаты уже сказываются на деятельности, а на начальном этапе, в период профессиональной подготовки специалиста.

Ключевые слова: подготовка студентов, психологическая служба, профессиональное выгорание, самопомощь, профилактика.

The article considers approaches to the preparation of students (future specialists of the psychological and educational service of the IU) for the prevention of professional burnout among law enforcement officials. The means of psychological assistance and support for law enforcement officers are focused on assisting a correctional institution specialist in solving issues of personal well-being, on teaching skills to restore one's strength through mastering methods of mental self-regulation and on activating internal resources of the individual. Solving the problem of «burnout» of employees should be the task of managers at all levels, it should not be just a problem of the psychological service. Preventive work on the prevention of «burnout» should begin not at the moment when it has already been formed and its results are already affecting the activity, but at the initial stage, during the professional training of a specialist.

Keywords: student training, psychological service, professional burnout, self-help, prevention.

Введение

Актуальность. Подготовка специалиста-профессионала немислима без психолого-педагогической «настройки» на самопознание своего «Я». Проблема психологического здоровья специалиста социальной сферы в целом носит комплексный характер. Меры психопрофилактической и коррекционно-развивающегося характера, изучаемые в учебном процессе, формируют у будущего специалиста умение справляться с задачами своей профессиональной деятельности. Знание сильных и слабых сторон специалиста дает возможность обществу более продуктивно использовать кадровый потенциал. Особенно такой подход важен в области перевоспитания осужденных: навыки общения, психологические знания и умения, своевременная самопомощь кадров обеспечивают решение проблемы.

Цель данной работы – показать некоторые под-

ходы в подготовке студентов (будущих специалистов психолого-воспитательной службы ИУ) касающиеся вопросов профилактики профессионального выгорания у работников правоохранительных органов.

Методы: индивидуальный, опрос, метод оценок, моделирование, погружение в проблему.

Изложение основного материала

Современная парадигма психолого-социальной работы определяет специалиста (социального работника, социального педагога, конфликтолога, психолога) как главный субъект профессиональной деятельности в социальной сфере и выдвигает свою систему требований, как к квалификации, так и к морально-этическим качествам личности.

В целом данные профессии относятся к категории «человек-человек», ибо любой специалист социальной сферы по сути является психологом-практиком. Это по-

зволяет рассмотреть проблемы психологической подготовки и профессионального становления специалистов современной психологической службы исправительно-го учреждения (далее – ИУ).

В процессе подготовки студентов в вузе (специальности 37.05.02 Психология служебной деятельности и направления подготовки 37.03.02 Конфликтология (направленность (профиль): Психология управления и досудебное разрешение конфликтов)) изучается ряд дисциплин, связанных со взаимоотношениями людей в различных социальных сферах, поддержанием внутренних официальных и неофициальных правил поведения.

В рамках изучения дисциплин «Психологическое консультирование», «Социальная психология и управление конфликтом», «Тренинг личностного роста конфликтолога», «Методология научного исследования в социальной сфере» акцент делается на выполнении миссии психологической службы в ИУ: повышение профессиональной культуры специалистов, оптимизации отношений сотрудников правоохранительных органов и осужденных, исполнения наказаний.

Психологическая служба обязана работать как с персоналом, так и с клиентами/осужденными; при этом функционировать в четких рамках правового поля [3, 4].

По мнению Коловской М.С., одной из современных тенденций развития психологической службы ИУ является повышение ее практической направленности. Знание студентами основных универсальных функций (диагностика, психопрофилактика, коррекция, просвещение, реабилитация) поможет в будущем решать служебные задачи [5].

Специалисты, занятые в сфере социальной работы, воспитательной деятельности с психологической точки зрения часто сами переживают состояние глубокого внутреннего разлада. В глазах окружающих каждый специалист – помощник, посредник-медиатор, учитель и консультант. Однако, вместе с тем, специалист бессознательно переживает и совершенно противоположные чувства и реализует свое личное стремление к власти.

И здесь на первые позиции «выходит» межведомственное, следовательно, и междисциплинарное взаимодействие, когда активно «включается» системный подход, командный принцип в работе, психологическая взаимопомощь – и самопомощь [7], на что важно обратить внимание будущих специалистов (например, синдром выгорания, приводящий к снижению эффективности работы).

В нашей практике для определения степени современной проблемы, мы совместно со студентами провели исследование профессионального выгорания у работников УИС как формы личностного развития. Студенты 3 курса (специальности «Психология служебной деятельности») опросили 30 сотрудников Орловской ИС (средний возраст – 35 лет, средняя продолжительность выслуги – 11 лет).

Использовали опросник МВИ (авторы – К. Маслач и С. Джексон, адаптация Н.Е. Водопьяновой), состоящий из 22 вопросов [2].

«Структура опросника имеет три шкалы:

1. «эмоциональное истощение» (9 утверждений), которое понимается авторами как чувство эмоциональной опустошенности и усталости, тревога и депрессия.

2. «деперсонализация» (5 утверждений) – возникновение равнодушного и даже негативного отношения к

людям, отстранение и избегание контактов с клиентами и коллегами.

3. «редукция личных достижений» (8 утверждений) – возникновение у человека чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней» [2].

Об «эмоциональном выгорании» свидетельствует общий показатель выше 45 баллов. Об уровне «выгорания» можно судить по величине общего показателя.

При проведении диагностики сотрудников правоохранительных органов по методике Маслач и Джексона полученные результаты фиксировались в сводной таблице 1.

Таблица 1.

Степень эмоционального выгорания сотрудников правоохранительных органов по опроснику Маслач и Джексона

№	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция личных достижений	Сумма	Общий уровень
1	34	28	16	78	Высокий
2	12	6	34	52	Средний
3	16	22	35	73	Высокий
4	34	22	41	97	Высокий
5	30	26	9	65	Средний
6	13	24	15	52	Средний
7	42	9	18	69	Средний
8	53	4	28	85	Высокий
9	30	25	34	89	Высокий
10	27	3	39	69	Средний
11	36	29	40	105	Высокий
12	34	25	32	91	Высокий
13	25	10	37	72	Средний
14	34	23	40	97	Высокий
15	44	5	29	78	Высокий
16	46	19	35	100	Высокий
17	19	28	8	55	Средний
18	38	10	9	57	Средний
19	10	6	16	32	Низкий
20	36	15	29	80	Высокий
21	29	13	30	72	Высокий
22	13	17	34	64	Средний
23	20	18	16	54	Средний
24	19	6	27	52	Средний
25	30	7	28	65	Средний
26	22	21	37	80	Высокий
27	24	13	39	76	Высокий
28	20	9	15	44	Средний
29	34	6	19	59	Высокий
30	23	5	34	62	Высокий

На основании данных, представленных в таблице 1, мы составили аналитическую диаграмму (рис. 1).

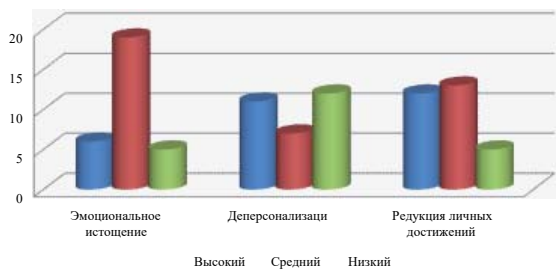


Рис. 1. Уровень эмоционального выгорания у сотрудников правоохранительных органов.

Анализируя данные рис.1, можно говорить о том, что для большинства сотрудников правоохранительных органов характерен средний уровень эмоционального истощения (62,7 %), низкий (39,6 %) и средний (36,3 %) уровень деперсонализации, средний (39,6 %) и высокий (42,9 %) уровни редукции личных достижений.

То есть, у опрошенных ИС сотрудников имеется чувство эмоциональной опустошенности и усталости, тревога и депрессия, высокий риск возникновения равнодушного и даже негативного отношения к людям, отстранение и избегание контактов с клиентами и коллегами, возникновения у человека чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней.

В ходе опроса, студентами было выявлено, что наиболее выраженными для сотрудников правоохранительных органов являются следующие симптомы эмоционального выгорания: переживание психотравмирующих обстоятельств, неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, эмоциональная отстраненность.

В целом, для большинства сотрудников правоохранительных органов характерен средний уровень эмоционального истощения, низкий и средний уровень деперсонализации, средний и высокий уровни редукции личных достижений.

После анализа деятельности психологической службы по противодействию профессиональному выгоранию сотрудников исправительных учреждений, нами совместно со студентами была разработана программа коррекции синдрома профессионального выгорания «Путь к гармонии» как важное и необходимое средство психологической помощи и поддержки всех сотрудников (и воспитателей, и психологов, и социальных работников). Программа передана в УИС, рассчитана на 6 занятий по 2 часа (или 1 раз в неделю, или ежедневно в течении недели (метод «Погружения в проблему»)

Во время практических занятий со студентами в процессе обучения по дисциплине «Психологическое консультирование» были опробованы различные упражнения из Программы.

Приведем пример одного из 6 занятий Программы.

Занятие 1. «Профилактика синдрома профессионального выгорания – проблема современности» (лекция с элементами тренинга, входная диагностика).

Студентам предлагается лекционный материал:

1. Причины возникновения синдрома профессионального выгорания.

1) «Длительная нагрузка на основные анализаторы (слух, зрение и т.д.), концентрация внимания, память, большой объем информации, соучастие эмоций и интеллекта и как следствие нервно – психическое и физическое напряжение.

2) Этика общения (рамки общения). Человек не выбирает себе тех, с кем он взаимодействует. По этическим соображениям эмоциональная «разрядка» невозможна. Накапливание отрицательных эмоций ведет к истощению эмоционально – этических и личностных ресурсов» [9].

2. Стадии профессионального выгорания.

Синдром профессионального выгорания развивается постепенно. Он проходит три стадии.

«Первая стадия

– начинается приглушение эмоций, сглаживания остроты чувств и свежести переживаний; специалист неожиданно замечает: вроде бы все пока нормально, но скучно и пусто на душе;

– исчезают положительные эмоции, появляется некоторая отстраненность в отношениях с членами семьи;

– возникает состояние тревожности, неудовлетворенности; возвращаясь домой, все чаще хочется сказать: «Оставьте меня в покое!»

– наблюдаются отдельные сбои на уровне выполнения функций, произвольного поведения: забывание каких-то моментов, сбои выполнении каких – либо двигательных действий. Из-за боязни ошибиться, это сопровождается повышенным контролем и многократной проверкой выполнения рабочих действий специалистом на фоне ощущения нервно – психической напряженности.

Вторая стадия

– возникают недоразумения с клиентами, профессионал в кругу своих коллег начинает с пренебрежением говорить о некоторых из них;

– неприязнь начинает постепенно проявляться в присутствии клиентов – вначале это с трудом сдерживаемая антипатия, а затем и вспышки раздражения. Подобное поведение профессионала – это неосознаваемое им самим проявление чувства самосохранения при общении, превышающем безопасный для организма уровень;

– у специалиста падает интерес к работе, к общению (желание «никто бы меня не трогал»);

– происходит нарушение сна, головные боли по вечерам;

– повышается раздражительность;

– увеличивается число простудных заболеваний.

Третья стадия (личностное выгорание)

– притупляются представления о ценностях жизни, эмоциональное отношение к миру «уплощается», человек становится опасным равнодушным ко всему, даже к собственной жизни;

– проявляется полная потеря интереса к работе, эмоциональное безразличие, отупение, нежелание видеть людей и общаться с ними, ощущение постоянного отсутствия сил;

– появление хронических заболеваний (сердечно-сосудистая система, желудочно-кишечный тракт)» [8].

1. Психическая саморегуляция.

Одним из наиболее эффективных способов про-

филактики синдрома профессионального выгорания, по мнению Судакова К.В., является саморегуляция. (*Студентам было разъяснено, что*) «саморегуляция может осуществляться как произвольно (то есть, на уровне функционирования естественных природных механизмов, без участия сознания), так и произвольно, с участием сознания. Этот второй вид саморегуляции обычно называют психической саморегуляцией.

Как известно, психическая саморегуляция есть управление своим психоэмоциональным состоянием, которое достигается путем воздействия человека на самого себя с помощью слов, мысленных образов, управления мышечным тонусом и дыханием. Осуществляется саморегуляция с помощью естественных или специально сконструированных приемов и способов.

«В результате саморегуляции могут возникнуть три основных эффекта:

- эффект успокоения (устранение эмоциональной напряженности);
- эффект восстановления (ослабление проявлений утомления);
- эффект активизации (повышение психофизиологической реактивности)».

Современная саморегуляция выступает своеобразным психогигиеническим средством, предотвращающим накопления остаточных явлений перенапряжения, способствующим полноте восстановления сил, нормализующим эмоциональный фон деятельности, а также усиливающим мобилизацию ресурсов организма.

Важно разобраться, какими естественными механизмами снятия напряжения и разрядки, повышения тонуса специалист уже владеет, но делает это бессистемно, от случая к случаю, не осознавая, что они являются «техникой безопасности» для его работы. Затем осознать их. Перейти от спонтанного применения естественных способов регуляции к сознательному использованию в целях управления своим состоянием. А затем

освоить способы психической саморегуляции или самодействия» [9].

Далее предлагается ряд заданий тренингового типа:

2. Упражнения

«Расскажи о своем состоянии»

«Самооценка» (модифицированная методика САН)

«Письмо другу»

«Мнение» [1, 2].

В ходе беседы подводим студентов к определенным выводам. Среди них осознание, что существует немало конкретных способов преградить путь синдрому выгорания.

Прежде всего, студенты отмечают, что каждому специалисту необходимы знания о способах разрешения споров и конфликтов. В личностном саморазвитии следует уделять внимание хобби (интересы), здоровому образу жизни и, конечно, общению с друзьями/коллегами.

Так же студенты указывают на необходимость постоянно повышать профессиональный уровень специалисту через активное участие в семинарах, конференциях. И как, следствие, следует не замыкаться отдельно на своих переживаниях, а быть открытым всему новому, смело вносить разнообразие в свою работу.

Выводы

В данной работе мы привели пример некоторых подходов в подготовке будущих специалистов касающиеся вопросов профилактики профессионального выгорания у работников правоохранительных органов. Совместно со студентами нами были рассмотрены и определены основные стратегии предотвращения синдрома «выгорания», разработана программа коррекции данного синдрома. Внедрение подобной работы в практику работы со студентами, на наш взгляд, способствует более эффективной подготовке специалиста к работе в стрессовой ситуации.

Библиографический список

1. *Беличева С.А.* Основы превентивной психологии [Текст] /С.А. Беличева. М.: ВЛАДОС, 2009. 358 с.
2. *Водопьянова Н.Е.* Синдром выгорания. Диагностика и профилактика [Текст] / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. СПб.: Питер: Питер-принт, 2009. 336 с.
3. *Дебольский М.Г.* Становление и развитие психологической службы в уголовно-исполнительной системе [Текст]/ М.Г. Дебольский // Человек: преступление и наказание, 2006. № 3-4.
4. *Ильина Е.С.* Психологические проблемы специалистов, работающих в экстремальных условиях (на материале анализа профессиональной работы с персоналом УИС) [Текст] /Е.С. Ильина. М.: Факультет педагогики и психологии МПГУ, 2003. 180 с.
5. *Коловская М.С.* Специфика профессиональной деятельности психолога в условиях исправительных учреждений [Текст] /М.С. Коловская // Вестник КАСУ. №3. 2007. С.44–59.
6. *Лэнгле А.* Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа: теоретическое исследование [Текст]/ А. Лэнгле // Вопросы психологии. 2008. №2. С. 3–16.
7. *Морозов В.М.* Психологическая служба в пенитенциарных учреждениях [Текст] /В.М. Морозов, О.Г. Ковалев. М.: Право, 2011. 202 с.
8. *Пацук Н.С.* Личностные черты как детерминанты возникновения и развития феномена «психического выгорания» у преподавателей вузов [Текст]/ Н.С. Пацук // Психологический журнал. 2008. № 1. С. 19–24.
9. *Судаков К.В.* Системные механизмы эмоционального стресса [Текст] /К.В. Судаков. М.: Медицина, 2010. 206 с.

References

1. *Belicheva S.A.* Fundamentals of preventive psychology [Text] /S.A. Belicheva. M.: VLADOS, 2009. 358 p.
2. *Vodopyanova N.E.* Burnout syndrome. Diagnostics and prevention [Text] / N.E. Vodopyanova, E.S. Starchenkova. St. Petersburg: Peter: Peter-print, 2009. 336 p.
3. *Debolsky M.G.* Formation and development of psychological service in the penitentiary system [Text]/M.G. Debolsky // Man: crime and punishment, 2006. No. 3-4;
4. *Ilyina E.S.* Psychological problems of specialists working in extreme conditions (based on the analysis of professional work with UIS personnel) [Text] /E.S. Ilyina. – M.: Faculty of Pedagogy and Psychology of Moscow State University, 2003. 180c.
5. *Kolovskaya M.S.* Specifics of professional activity of a psychologist in correctional institutions [Text] /M.S. Kozlovskaya // KASU

Bulletin. No.3. 2007. Pp. 44–59

6. *Langle A.* Emotional burnout from the standpoint of existential analysis: a theoretical study [Text]/ A. Langle // Questions of psychology. 2008. No.2. Pp. 3–16.

7. Morozov, V.M. Psychological service in penitentiary institutions [Text] /V.M. Morozov, O.G. Kovalev. M.: Pravo, 2011. 202s.

8. *Pashuk N.S.* Personality traits as determinants of emergence and development the phenomenon of «mental burnout» among university teachers [Text]/ N.S. Pashuk // Psychological Journal. 2008. No. 1. Pp. 19–24.

9. *Sudakov K.V.* Systemic mechanisms of emotional stress [Text] /K.V. Sudakov. M.: Medicine, 2010. 206 p.

ЛЕОНОВ СЕРГЕЙ АНДРЕЕВИЧ

кандидат экономических наук, доцент, начальник отдела менеджмента качества образования ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна», г. Санкт-Петербург, Россия
E-mail: sergey-leonov@mail.ru

LEONOV SERGEY ANDREEVICH

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Quality Management of Education, of FSBEI HE «St.-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design», St.-Petersburg, Russia
E-mail: sergey-leonov@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ ДЛЯ ЛЕГКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

FEATURES OF THE FORMATION OF THE CONTENT OF BACHELOR'S DEGREE PROGRAMS IN THE PREPARATION OF QUALIFIED PERSONNEL FOR LIGHT INDUSTRY

В настоящее время отрасли легкой промышленности переживают небывалый подъем, связанный с ростом объемов производства, как для сектора гражданского потребления, так и для нужд армии. Также возросла общая потребность в продукции предприятий легкой промышленности для смежных отраслей, что особенно значимо в условиях негативного влияния санкций и поставленной на уровне государства задачи по достижению технологического суверенитета. Вместе с тем, предприятия столкнулись с беспрецедентным по уровню дефицитом кадров различного уровня квалификации. В статье рассматриваются вопросы подготовки бакалавров (будущих конструкторов, модельеров, дизайнеров и т.д.), осуществляющих свою профессиональную деятельность на предприятиях легкой промышленности и задействованных в индустрии моды. Данная отрасль имеет ряд особенностей, которые диктуют необходимость подготовки специалистов с учетом требований не только работодателей. Внедрение образовательных стандартов нового поколения предполагает соотношение процесса подготовки бакалавров с нормативами профессиональных стандартов отрасли, соответственно, образовательные организации, ориентированные на подготовку конкурентоспособных специалистов для отрасли должны скорректировать содержание образовательных программ на основе актуальных и перспективных требований рынка труда. Автором раскрыты содержательные особенности проектирования образовательных программ бакалавриата для эффективной подготовки квалифицированных и конкурентоспособных специалистов для предприятий легкой промышленности. Подготовка обучающихся по обновленным образовательным программам бакалавриата позволит формировать будущего отраслевого специалиста в соответствии с перспективными требованиями промышленности, экономики и государства в целом, сокращая дефицит кадров по конкретным квалификационным позициям.

Ключевые слова: бакалавриат, образовательная программа, специалист, легкая промышленность, отраслевые кадры, профессиональный стандарт, квалификация, мода, компетенции.

Currently, the light industry is experiencing an unprecedented upswing associated with an increase in production volumes, both for the civilian consumption sector and for the needs of the army. The general demand for the products of light industry enterprises for related industries has also increased, which is especially significant in the conditions of the negative impact of sanctions and the task set at the state level to achieve technological sovereignty. At the same time, enterprises are faced with an unprecedented shortage of personnel of various skill levels. The article deals with the issues of training bachelors (future designers, fashion designers, designers, etc.) who carry out their professional activities at light industry enterprises and are involved in the fashion industry. This industry has a number of features that dictate the need to train specialists taking into account the requirements of not only employers. The introduction of educational standards of a new generation involves the correlation of the bachelor's degree preparation process with the standards of professional standards of the industry, respectively, educational organizations focused on training competitive specialists for the industry should adjust the content of educational programs based on current and prospective requirements of the labor market. The author reveals the content features of the design of bachelor's degree educational programs for the effective training of qualified and competitive specialists for light industry enterprises. The training of students according to the updated bachelor's degree programs will make it possible to form a future industry specialist in accordance with the promising requirements of industry, the economy and the state as a whole, reducing the shortage of personnel for specific qualification positions.

Keywords: bachelor's degree, educational program, specialist, light industry, industry personnel, professional standard, qualification, fashion, competencies.

Введение

Актуальность. Современные экономические реалии предполагают трансформацию рынка труда и отношений между его участниками. Непосредственно,

к участникам рынка труда относятся работодатели и квалифицированные специалисты, заинтересованные в трудоустройстве, которое будет соответствовать полученному образованию. Изменения, происходящие в сфере экономики неизменно отражаются на содержании

различных профессий, трансформация производства приводит к преобразованиям в сфере труда. Современная сфера производства товаров и услуг находится в процессе постоянного инновационного развития. Эксперты утверждают о формировании нового типа экономики – экономики знаний, характеризующейся постоянным увеличением объема информации, при этом основой для появления новых знаний служат старые [2]. Таким образом, развитие экономики знаний приводит к появлению интеллектуально-информационного производства. Безусловно, в таких условиях происходит преобразование содержания профессий, растет количество необходимых компетенций специалиста, позволяющих ему эффективно функционировать в рамках выбранного направления профессиональной деятельности. Соответственно, образовательные организации, которые опосредовано оказываются участниками рынка труда, не могут не реагировать на происходящие изменения в производственной сфере и отвечают на запросы обучающихся и работодателей, предлагая инновационные формы профессиональной подготовки специалистов. С другой стороны, развитие интеллектуально-информационного производства требует от специалистов участия в процессе непрерывного профессионального образования, которое позволит им постоянно актуализировать свои знания. Учитывая данный факт, многие образовательные организации нацелены на создание многоуровневой системы подготовки профессиональных кадров, обладающих высокой конкурентоспособностью на рынке труда. Такая подготовка специалистов требует от образовательных организаций и работодателей взаимного сотрудничества, которое позволило бы учесть все требования к будущим работникам и определить набор компетенций, позволяющих эффективно выполнять профессиональную деятельность в условиях интеллектуально-информационного производства. На данный момент, мы можем наблюдать кадровый дефицит во многих отраслях отечественной промышленности. Связано это, в первую очередь, с несоответствием программ подготовки квалифицированных специалистов реальному производственному процессу. Не является исключением и легкая промышленность, отрасль подвержена постоянному инновационному преобразованию, согласно бурному росту индустрии моды. Поэтому, перед образовательными организациями, которые осуществляют подготовку по направлениям подготовки бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей и направлений подготовки (далее – УГСНП) «Технологии легкой промышленности», возникает задача создания программ подготовки специалистов, направленных на формирование компетенций, актуальных в условиях экономики знаний. *Цель исследования:* определение обновленного содержания образовательных программ бакалавриата и формирование нового наполнения квалификаций, получаемых обучающимися по УГСНП «Технологии легкой промышленности».

Новизна: в статье исследованы текущие ограничения и перспективы подготовки кадров для легкой промышленности по образовательным программам бакалавриата, определены ключевые элементы (профессиональные дисциплины и навыки), которые необходимы для эффективной подготовки квалифицированных и

конкурентоспособных специалистов для предприятий отрасли.

Методы исследования: контент-анализ, индукция, дедукция, синтез, мониторинг научных источников, а также законодательства в сфере образования и легкой промышленности.

Изложение основного материала

Современное профессиональное образование находится в процессе реформирования. Прежде всего, программы подготовки специалистов обновляются с учетом требований работодателей и рынка труда. На данный момент происходит процесс активного анализа и пилотного внедрения образовательных стандартов четвертого поколения, которые ориентированы на обеспечение соответствия содержания специальностей актуальным профессиональным стандартам. Основная задача профессионального образования по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки (далее – УГСНП) «Технологии легкой промышленности» заключается в ликвидации дефицита квалифицированных кадров в отрасли. Поэтому, руководствуясь действующим образовательным стандартом и сотрудничая с потенциальными работодателями образовательные организации актуализируют содержание своих образовательных программ. Образовательные стандарты четвертого поколения направлены на соединение академической и профессиональной квалификаций [6]. Это достаточно сложная задача, в силу того, что в профессиональном образовании, прежде всего, должно носить прикладной характер.

В России функционирует многоступенчатая система высшего образования, при этом, каждая из ступеней – бакалавриат, специалитет, магистратура – представляет собой полноценный уровень высшего образования. Самым популярным уровнем подготовки для молодежи является бакалавриат, который предполагает подготовку в течение четырех лет, по окончании которой выпускник получает полноценный диплом, дающий ему право трудоустройства по специальности, занимать те должности, для которых обязательно наличие высшего образования. Бакалавриат позволяет удовлетворить высокий спрос на высшее образование, при этом, можно утверждать, что первая ступень высшего образования является массовой. Для педагогического сообщества разработка программ подготовки бакалавров представляет некоторые сложности, так как эта ступень образования имеет короткую длительность и практическую направленность [3]. Образовательные стандарты определяют преобладание практической подготовки над теоретической. При этом, необходимо учитывать, что основными абитуриентами бакалавриата являются недавние школьники. Молодые люди зачастую имеют низкий уровень мотивации к учебе, а также выбирают профессию, ориентируясь, прежде всего, на ее престиж, слабо представляя при этом сферу профессиональной деятельности, как таковую. Именно в процессе получения образования на первом уровне происходит профессиональное самоопределение студента. Поэтому, после окончания бакалавриата выпускник может определить для себя путь дальнейшего развития. При желании дальнейшего профессионального развития и детального погружения в практическую составляющую выбранной

специальности молодой специалист может продолжить обучение по программам дополнительного профессионального образования. Диплом бакалавра дает возможность продолжения своего образования в магистратуре, дальнейшего развития своего потенциала в научной деятельности. Либо, после окончания бакалавриата следует трудоустройство по специальности. Таким образом, уровень бакалавриата является базовым, предстает в качестве основы для непрерывного профессионального образования. При этом, как начальная ступень высшей школы программы подготовки бакалавров имеют ознакомительный характер с выбранной профессией и не направлены на углубленное изучение специальных дисциплин, обучающиеся осваивают те знания, которые являются необходимыми для выполнения профессиональной деятельности [4]. Зачастую, сопутствующим компетенциям, например, навыкам самостоятельной работы, коммуникации в профессиональной среде, развитию творческих способностей студентов уделяется недостаточное внимание. Программы подготовки специалистов-бакалавров носят утилитарный характер, позволяя выпускнику начать свою профессиональную деятельность в выбранном направлении, но также важной является способность молодого специалиста к продолжению профессионального образования на более высоких ступенях. Образование представляет собой целостный процесс, в результате которого обучающиеся должны приобрести не только практические умения и навыки выполнения трудовых функций, но и гражданский опыт, гибкие навыки. Образование должно способствовать творческой реализации, социализации и воспитанию студентов [4]. В связи с этим, на данном этапе развития отечественной образовательной системы предпринимаются меры по созданию новых программ подготовки бакалавров. Такая задача представляется непростой, так как профессиональное образование должно быть направлено на реализацию нескольких целей: личностному развитию студентов, их профессиональному становлению, формированию академической компетентности обучающихся, а также обширного набора культурных, универсальных, общепрофессиональных компетенций. При всем этом, программы подготовки бакалавров должны быть соотнесены с требованиями рынка труда к квалификациям, которыми должен обладать молодой специалист.

Для того, чтобы осуществлять качественную подготовку специалистов по образовательным программам УГСНП «Технологии легкой промышленности» необходимо учитывать особенности отрасли. Легкая промышленность, в качестве сектора производства товаров народного потребления включает в себе не только цепочку изготовления сырья, материалов и готовых изделий, но также область маркетинга, реализации товаров на рынке. Предприятия, производящие товары народного потребления имеют сложную структуру, для таких производств важна способность быстрого внедрения новых технологий, возможность динамичного ответа на запрос потребителей [1, 10]. Поэтому, легкая промышленность в нашей стране представлена в основном малыми и средними предприятиями, которые обладают высоким уровнем мобильности и могут успешно подстраиваться к изменяющимся экономическим условиям [9]. В этом случае специалисты, задействованные

в индустрии моды, должны сочетать несколько смежных профессий при выполнении профессиональной деятельности. Специфика отрасли такова, что в индустрии моды специалисты (дизайнеры, конструкторы, художники-модельеры и др.) выполняют интеллектуальную, творческую, производственную и предпринимательскую деятельность одновременно [7]. Дизайнеры с одной стороны владеют креативным мышлением, а с другой – инженерным. Профессиональная деятельность специалистов, участвующих в производстве товаров народного потребления подразумевает совместное участие в дизайн-проекте представителей смежных профессий [6]. Специалисты, чья деятельность связана с производством изделий легкой промышленности должны обладать навыками художественного творчества, креативным мышлением, реализовывать творческие идеи в процессе трудовой деятельности. Несмотря на это, осуществление профессиональной деятельности в отрасли требует от специалиста инженерных компетенций. Владение специальными инженерным языком, умение разрабатывать технологические карты, способность правильно кодировать проектное задание и т.д. являются необходимыми составляющими деятельности специалиста, задействованного в индустрии моды. В производственном процессе различных изделий легкой промышленности, специалисты применяют свое мастерство, основанное на широких естественнонаучных и технических знаниях, от них требуется владение специальной коммуникацией и инженерной грамотностью.

Таким образом, приоритетной задачей образовательных организаций, осуществляющих подготовку бакалавров становится актуализация содержания образовательных программ с учетом специфики профессиональной деятельности в индустрии моды. Соотнесение программы подготовки кадров для предприятий легкой промышленности с профессиональными стандартами требует создания особой образовательной среды, отражающей реальные производственные процессы. В этом случае существует опасность разработки образовательных программ сугубо практической направленности, в ущерб фундаментальной теоретической подготовке обучающихся, что, в последствии будет негативно отражаться на способностях выпускников к повышению своего образовательного уровня. В то время, как с каждым годом расширяется список требований работодателей к молодым специалистам, процесс подготовки бакалавров должен быть скорректирован в пользу формирования большего количества значимых компетенций у обучающихся. Компетентностный подход позволит осуществлять подготовку, направленную на формирование сочетания креативного и инженерного мышления у обучающихся. Необходимо актуализировать содержание отраслевых программ бакалавриата таким образом, чтобы в процессе получения образования в сфере моды и дизайна студенты могли овладевать технической грамотностью, специальным инженерным языком, были знакомы с принципами профессиональной коммуникации, формировали навыки, связанные с чтением технической документации, работы на оборудовании, умели пользоваться специальными компьютерными программами, осваивали инновационные направления деятельности, например 3-D-моделирование, техно-стилистику, бережливое производство.

Такая задача кажется достаточно сложной, но при приближении процесса подготовки и практики обучающихся к условиям реального производственного процесса, привлечении мастеров производственного обучения, сотрудничестве с конкретными предприятиями отрасли становится весьма выполнимой. Студенты могут освоить требования профессиональных стандартов при выполнении лабораторных работ, проектных заданий, подразумевающих создание различных изделий с учетом технологических особенностей производства. В результате самостоятельной работы по созданию дизайн-проекта в рамках курсового проектирования, студенты могут применить и отточить навыки и умения создавать изделия, описывая технологические процессы, разрабатывая актуальную документацию, моделируя производственные процессы [6]. Привлечение инновационных педагогических технологий, позволяющих обучающимся моделировать командную работу в процессе практического освоения профессии будет способствовать развитию коммуникативных компетенций, а также навыков самостоятельного выполнения профессиональной деятельности [5]. Комплексный и инновационный подход, примененный при разработке программ соответствующих образовательных программ бакалавриата, позволит объединить различные сферы профессионального знания, которыми должен владеть молодой специалист: конструирование и технология, дизайн, маркетинг и менеджмент.

Образовательные программы должны быть ориентированы не на создание нового рынка профессий в сфере индустрии моды (продакт-менеджер, бренд-менеджер, байер и т.д.), а на повышение уровня гибкости профессионального образования, в соответствии с требованиями современного развития легкой промышленности [8]. Такая цель является достижимой при развитии подхода, направленного на подготовку бакалавров, владеющих ключевыми компетенциями, на основе которых в будущем станет возможно формирование новых навыков и умений, выступающих востребованными в связи с постоянными изменениями, происходящими в отрасли. К сожалению, ранняя специализация, которая практикуется при подготовке бакалавров приводит к разрозненности между собой дисциплин учебного плана. Это приводит к тому, что обучающиеся, в первую очередь, получают практико-ориентированные знания, в ущерб фундаментальной подготовке и развитию своего творческого потенциала, но, при этом, владеют базовым набором навыков, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность [11]. Компетентностный подход направлен на ликвидацию недостатков программ подготовки, способствуя устранению разобщенности дисциплин, составляющих учебный план. Междисциплинарная интеграция позволяет решить проблему формирования совокупности универсальных, общепрофессиональных и специализированных компетенций, которыми должен владеть выпускник. Именно общепрофессиональные компетенции являются основополагающими, базовыми, позволяющими соединить между собой различные дисциплины образовательной программы. Такие сквозные компетенции, объединяя между собой различные преподаваемые предметы будут составлять основу для формирования узконаправленных профессиональных знаний, навыков, умений. Рассмотрим одну из ключе-

вых для бакалавров-дизайнеров компетенций (направление подготовки 29.03.05 Конструирование изделий легкой промышленности) – формообразования [12]. Эта компетенция позволяет осуществлять анализ формы объекта исследования и определять его функциональную, конструктивную, технологическую структуру [11]. Таким образом, компетенция формообразования является принципом, на основе которого дизайнер или модельер-конструктор осуществляет свою творческую деятельность. Данная компетенция может быть реализована через освоение студентами таких дисциплин как: теория композиции, история искусств, академический рисунок, проектирование и др. В этом случае, компетенция формообразования согласовывает между собой различные дисциплины и элементы учебного плана, позволяя обучающимся комплексно воспринимать преподаваемый материал. При этом, выработка единой педагогической модели изучения различных курсов, сотенение теоретических и практических дисциплин, внедрение единых критериев оценивания для всех предметов, создание единой дидактической и методической базы материалов для обучающихся будут способствовать глубокому и всестороннему освоению специальности студентами. В таком случае, мы сможем объединить теоретическую и практическую подготовку бакалавров на основе качественного синтеза фундаментальных и практико-ориентированных знаний.

Выводы

Основная задача образовательных организаций, осуществляющих подготовку отраслевых кадров по образовательным программам бакалавриата в ликвидации «кадрового голода» на предприятиях легкой промышленности. Бакалавриат является ступенью высшего образования, позволяющей подготовить квалифицированные кадры в течение относительно короткого срока. При этом, для того, чтобы молодые специалисты пришли в отрасль и смогли трудоустроиться на предприятия согласно полученной специальности, необходимо скорректировать образовательные программы уровня бакалавриата. Содержание программ должно быть пересмотрено с учетом требований профессиональных стандартов. Но, в силу постоянных изменений и интенсивного инновационного развития отрасли, процесс получения образования по образовательным программам бакалавриата УГСНП «Технологии легкой промышленности» не может быть сведен только к практической подготовке обучающихся. Без фундаментальной теоретической подготовки невозможно формирование сквозных общепрофессиональных компетенций обучающихся, которые в последствии станут основой становления симбиоза креативного и инженерного мышления. При актуализации программ подготовки бакалавров необходимо использовать комплексный подход, который позволит реализовать образовательный процесс в ориентации на целенаправленное формирование широкого спектра компетенций, гибких навыков, практических умений у студентов. Междисциплинарная интеграция и использование единой методологии в процессе подготовки кадров для предприятий легкой промышленности повысит уровень понимания преподаваемых предметов студентами и повлечет повышение результативности образования. Таким образом, грамотное

сочетание теоретической и практической составляющих образования позволит повысить степень качества подготовки бакалавров (конструкторов-модельеров,

дизайнеров, технологов и т.д.), которые впоследствии смогут осуществлять профессиональную деятельность в совершенстве.

Библиографический список:

1. Алиева А.Р. Пути совершенствования профессиональной подготовки студентов - будущих дизайнеров / А. Р. Алиева // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6(73). С. 282–284.
2. Ашмарина С.И. Формирование организационно-экономического механизма управления изменениями в социально-экономических системах в условиях глобализации и развития информационно-знаний экономики: монография по материалам Региональной площадки V Всероссийского фестиваля науки / С. И. Ашмарина, Е. А. Кандрашина. Самара: Самарский государственный экономический университет, 2015. 148 с.
3. Гафарова П.А. Двухуровневая система высшего образования в России: достоинства и недостатки / П.А. Гафарова, Л.К. Иляшенко // Перспективы развития высшей школы : материалы I Международной научно-практической конференции, Тюмень, 25 сентября 2020 года. – Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2020. С. 304–306.
4. Голованова Н.Ф. Бакалавриат как педагогическая проблема / Н. Ф. Голованова // Высшее образование в России. 2009. № 6. С. 36–40.
5. Добровольская Т.А. Инновационно-образовательные технологии при подготовке специалистов в области индустрии моды / Т. А. Добровольская // Информационные технологии в управлении, автоматизации и мехатронике: Сборник научных трудов Международной научно-технической конференции, Курск, 06–07 апреля 2017 года / Ответственный редактор А.А. Горохов. – Курск: Закрытое акционерное общество «Университетская книга», 2017. С. 169–172.
6. Еремина Н.А. Проблемы развития компетентностных коммуникаций будущих специалистов индустрии моды в условиях внедрения новых образовательных стандартов / Н. А. Еремина // Преподаватель XXI век. 2019. № 3-1. С. 55–63.
7. Крюкова Н.А. Организация практико-ориентированного обучения при подготовке кадров для индустрии моды. // Инновационные технологии в сфере сервиса и дизайна: Сборник статей II Международной научно-практической конференции / под ред. М.И. Балзаникова, Е.Г. Вышкина, К.С. Галицкова, Н.В. Афанасьевой, Самара, 22 мая 2015 года / Самарский государственный архитектурно-строительный университет. – Самара: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Самарский государственный архитектурно-строительный университет», 2015. С. 52–54.
8. Крюкова Н.А. Рынок труда и образование в индустрии моды в условиях инновационной экономики / Н. А. Крюкова // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2016. № 1(43). С. 156–160.
9. Легпром (официальный сайт). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ruslegprom.ru/> (дата обращения: 18.08.2023).
10. Леонов С.А. Совершенствование производственно-сбытовой деятельности предприятий швейной отрасли легкой промышленности: монография / С.А. Леонов. СПб.: СПбГУПТД, 2017. 127 с.
11. Микова Т.Е. Компетенция формообразования в подготовке бакалавров-дизайнеров: понятие, компоненты, уровни / Т.Е. Микова, В. А. Чупина // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2020. Т. 12, № 3(49). С. 21–28.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 29.03.05 Конструирование изделий легкой промышленности [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-29-03-05-konstruirovanie-izdeliy-legkoy-promyshlennosti-962/> (дата обращения: 18.08.2023).

References

1. Alieva A. R. Ways to improve the professional training of students – future designers / A. R. Alieva // World of science, culture, education. 2018. No. 6(73). Pp. 282–284.
2. Ashmarina S.I. Formation of an organizational and economic mechanism for managing changes in socio-economic systems in the context of globalization and the development of an information and knowledge economy: a monograph based on materials from the Regional site of the V All-Russian Science Festival / S. I. Ashmarina, E. A. Kandrashina. Samara: Samara State Economic University, 2015. 148 p.
3. Gafarova P. A. Two-level system of higher education in Russia: advantages and disadvantages / P. A. Gafarova, L. K. Ilyashenko // Prospects for the development of higher education: materials of the I International Scientific and Practical Conference, Tyumen, September 25, 2020 of the year. – Tyumen: Tyumen Industrial University, 2020. Pp. 304–306.
4. Golovanova N.F. Bachelor's degree as a pedagogical problem / N. F. Golovanova // Higher education in Russia. 2009. No. 6. Pp. 36–40.
5. Dobrovolskaya T.A. Innovative and educational technologies in the training of specialists in the field of the fashion industry / T. A. Dobrovolskaya // Information technologies in management, automation and mechatronics: Collection of scientific papers of the International Scientific and Technical Conference, Kursk, 06–07 April 2017 / Executive editor A.A. Gorokhov. Kursk: Closed Joint Stock Company “University Book”, 2017. Pp. 169–172.
6. Eremina N. A. Problems of development of competency-based communications of future fashion industry specialists in the context of the introduction of new educational standards / N. A. Eremina // Teacher of the XXI century. 2019. No. 3-1. – pp. 55-63.
7. Kryukova, N.A. Organization of practice-oriented training in training personnel for the fashion industry / N. A. Kryukova // Innovative technologies in the field of service and design: Collection of articles of the II International Scientific and Practical Conference / ed. M.I. Balzannikova, E.G. Vyshkina, K.S. Galitskova, N.V. Afanasyeva, Samara, May 22, 2015 / Samara State University of Architecture and Civil Engineering. Samara: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Samara State University of Architecture and Civil Engineering”, 2015. Pp. 52–54.
8. Kryukova N.A. Labor market and education in the fashion industry in the conditions of an innovative economy / N. A. Kryukova // Bulletin of the Volga State University of Service. Series: Economics. 2016. No. 1(43). Pp. 156–160.
9. Legprom (official website). [Electronic resource]. URL: <https://www.ruslegprom.ru/> (access date: 08/18/2023).
10. Leonov S.A. Improving the production and marketing activities of enterprises in the clothing industry of the light industry: monograph / S.A. Leonov. – St. Petersburg: SPbGUPTD, 2017. 127 p.
11. Mikova T. E. Competence of shaping in the preparation of bachelor-designers: concept, components, levels / T.E. Mikova, V.A. Chupina // Modern higher school: innovative aspect. 2020. T. 12, No. 3(49). Pp. 21–28.
12. Federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the field of preparation 03/29/05 Design of light industry products [Electronic resource]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-29-03-05-konstruirovanie-izdeliy-legkoy-promyshlennosti-962/> (date of access: 08/18/2023).

УДК 371

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-344-347

МАЙРАМУКАЕВА ФАТИМА АХПОЛАТОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры осетинского языка, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, Республика Северная осетия-Алания
E-mail: alsigur@mail.ru

МАЙРАМУКАЕВА РАЙСА АЛИМОВНА

студент 2 курса факультета осетинской филологии, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, Республика Северная осетия-Алания
E-mail: tekhti@mail.ru

MAYRAMUKAEVA FATIMA AKHPOLATOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of The Department of the Ossetian Language, North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, Vladikavkaz, the Republic of North Ossetia-Alania
E-mail: alsigur@mail.ru

MAYRAMUKAEVA RAISA ALIMOVNA

2nd year student of the Faculty of Ossetian Philology, North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, Vladikavkaz, the Republic of North Ossetia-Alania
E-mail: tekhti@mail.ru

РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЯВЛЕНИИ ЛИЧНОСТНОЙ СУБЪЕКТИВНОСТИ

THE ROLE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE MANIFESTATION OF PERSONAL SUBJECTIVITY

Статья посвящена обоснованию роли коммуникативной компетентности в проявлении личностной субъективности человека. Обозначенная проблема была затронута более интенсивно с переходом на новые образовательные стандарты, основанные на компетентностном подходе. Коммуникация является одной из необходимых личностных потребностей, благодаря которой, человек освоил основы совместной деятельности и стал личностью. Со временем коммуникационные процессы развивались и расширялись, образуя коммуникативную культуру. Несмотря на огромное количество теоретического материала, многие вопросы остаются открытыми от единичного определения коммуникативной компетентности до параметров понимания людьми друг друга, например, какое место она занимает в проявлении личностной субъективности человека.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, личностная субъективность специалиста, межличностное взаимодействие, общение.

The article is devoted to substantiating the role of communicative competence in the manifestation of a person's personal subjectivity. The indicated problem was touched upon more intensively with the transition to new educational standards based on a competency-based approach. Communication is one of the necessary personal needs, thanks to which a person has mastered the basics of joint activity and has become a personality. Over time, communication processes developed and expanded, forming a communicative culture. Despite the huge amount of theoretical material, many questions remain open from a single definition of communicative competence to the parameters of people's understanding of each other, for example, what place does it take in the manifestation of a person's personal subjectivity.

Keywords: communicative competence, personal subjectivity of a specialist, interpersonal interaction, communication.

Введение

В условиях современного информационно-коммуникационного общества наблюдается тенденция введения компетентностного подхода во все сферы жизнедеятельности. Проявление высокого уровня коммуникативной компетентности выступает признаком гибкого приспособления человека к изменяющимся социальным условиям через призму субъективной действительности. В последнее время вопросы проявления личностной субъективности на основе коммуникативной компетентности рассматриваются на законодательном уровне, в котором особое внимание уделяется не только совершенствованию интеллектуальных и профессиональных качеств, но и культурному, информационному и коммуникационному развитию. При стремительном развитии общества данная категория становится необходимой для поддержания контакта между субъектами деятельности, устанавливающие определенные ориентиры формирования личностных субъектных качеств и

норм поведения. С.З. Гончаров и Н.В. Попова под личностной субъективностью понимают форму социальной активности, характеризующую лица и коллективы в соответствии с их способностями к самореализации, саморазвитию, самоорганизации и самосовершенствованию с целью удовлетворения социальных потребностей и решения жизненно важных задач [2, с. 218–231].

Цель исследования. Изучением коммуникативной компетентности с психолого-педагогической точки зрения занимались Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е.И. Рогов и др. Место и роль коммуникации в современном обществе, проблемы совершенствования коммуникативной компетентности личности в пространстве виртуальной реальности освещаются в исследованиях Ю.А. Зубок, Н.В. Поповой, Е.В. Поповой, Е.В. Чанковой и др. [4; 8]. Коммуникативная компетентность, как механизм профессионального саморазвития будущего педагога, представлена в трудах Е.В. Гревцевой, Х.И. Ибрагимова, Е.А. Лисовой, А.С. Типуновой и др. [1]. Коммуникативная

компетентность специалиста как современная управленческая проблема и механизм профессионального саморазвития исследуется в работах Д.С. Батарчук, Х.И. Ибраимова, С.В., Литовского и др. [5; 6].

Однако коммуникативную компетентность, как потенциальный ресурс проявления личностной субъективности человека, недостаточно исследовано. В связи с этим, *целью нашего исследования* является обоснование значимости коммуникативной компетентности в успешности проявления личностной субъективности, которая, в свою очередь, способствует созданию благоприятного социально-психологического климата в группе, а также созданию гармонии между личностью и окружающим миром.

Новизна исследования. Коммуникативная компетентность, выступая сложным процессом, который создает гармонию между личностью и обществом, наполняет человека умениями и навыками общения и социально-перцептивного взаимодействия с окружающими. Коммуникативная компетентность – это высокий уровень развития личности, которое передается людям и определяется не только умениями и навыками успешного межличностного взаимодействия, но и готовностью отстаивать свою точку зрения, считаться с мнением окружающих, то есть условно структурировать содержание излагаемых коммуникативных сценариев, вступать в новые диалогические взаимодействия.

Коммуникативная компетентность является специально созданной характеристикой человека, которая содержит несколько взаимосвязанных компонентов: умения краткого и точного выражения своих мыслей; стимулирование собеседника к осмыслению и ясной формулировке своей позиции, грамотной интерпретации своих мыслей; управление экспрессивными сигналами в процессе проявления личностной субъективности; принятие социально значимых ценностей и приоритетов; умение регулировать громкость, скорость и ритмичность речи.

По мнению некоторых исследователей (Н.Е. Светлова, Г.П. Цейтина), компетентность включает биологические, производные и интегративные потребности. В основе лежат биологические потребности, определяющие личностные базы знаний человека, различающиеся как содержательно, так и структурно. Производственные потребности, в свою очередь, формируются на основе биологических потребностей и включают такие компоненты, как социально-психологическое управление процессом общения, удовлетворение потребностей за счет адекватных межличностных отношений [9; 10]. Интегративные потребности направлены на обеспечение междисциплинарной комплексности, обобщенности, уплотненности знаний, умений, приемов и механизмов познавательной деятельности человека. Обозначенные потребности способствуют повышению уровня общего развития человека, его языка, устной и письменной речи, этических норм и правил поведения в обществе, личностной субъективности и т.д. Личностная субъективность в статье нами рассматривается как базис, основа для создания новой парадигмы исследования личностных характеристик, способствующих более успешной социализации человека.

Методы исследования. Как показал анализ ис-

следований (Е.В. Гревцева, Ю.А. Зубок, Е.А. Лисова, А.С. Типунова, В.А. Типунова, Е.В. Чанкова), коммуникативная компетентность является составной частью личностной компетентности, которая формируется во всех видах ее деятельности [1; 4]. Одним из таких видов является общение, представляющее собой сложный и многосторонний процесс обмена интеллектуальными, социальными мыслями-суждениями, средство проявления своей личностной субъективности (Ф.Г. Мухаметзянова, В.А. Боговарова) [7]. Общение состоит из коммуникативной, интерактивной и перцептивной частей.

К коммуникативной части относится обмен информацией между общающимися субъектами. Процесс коммуникации между людьми характеризуется следующими позициями: это не просто обмен информацией, а участники осознают и учитывают мотивы, цели, установки партнера, и не только слушают, а слышат друг друга: осознание состоит в истолковании реципиентом полученной информации; влияние на партнера – внушение, убеждение; единая система значения слов; отсутствие коммуникативных барьеров; проявление личностной субъективности. Коммуникатор зашифровывает содержание сообщаемой информации, а реципиент ее расшифровывает. В качестве стержня процесса подачи информации выступает текст, благодаря которому можно выяснить, осуществляется осмысление содержания обсуждаемой информации, или нет.

Далее взаимодействующие стороны меняются ролями. Коммуникатор занимает место реципиента, а реципиент выступает в роли коммуникатора. Для осмысленного ведения диалога значимая роль отводится способам осуществления обратной связи, выражения логической цепи взаимосвязанных по содержанию текстов. Коммуникация происходит благодаря желанию, замыслу и цели. Существует несколько видов целей коммуникации: когнитивная, эмоциональная, побуждающая.

Интерактивная часть обозначает взаимодействие субъектов. Взаимодействие – это процесс психологического контакта субъектов, развивающийся с помощью общения. Еще не известно, являются процессы общения и взаимодействия отдельными, или они не могут существовать друг без друга. Поскольку взаимодействие не начнется без знания плана всеми участниками группы, то оно не достигнет конечного результата без знания или непринятия информации. Взаимодействие понимается как обмен идеями и создание будущей стратегии действия между субъектами коммуникации. Под взаимодействием понимается: взаимная связь людей; влияние друг на друга; изменение участников взаимодействия; проявление каждым из участников своей личностной субъективности. Взаимодействие состоит из трех уровней: начального; среднего; высшего.

Начальный уровень представляет собой психологический контакт между людьми. Психологический контакт – сближение субъектов во времени и пространстве. Во время этого контакта начинается конкретно-чувственное восприятие, которое оценивает внешность, поведение и деятельность окружающих людей и зависит от опыта и состояния наблюдателя. На начальном уровне также присутствует конгруэнтность, обратная связь и Я – концепция участников группы. Результат началь-

ного этапа – это принятие или непринятие партнеров.

Средний уровень – продуктивная совместная деятельность. В среднем уровне основным результатом является активное сотрудничество. Это происходит благодаря нескольким позициям: совместимость – несомнительность, когда происходит сравнительно быстрый обмен достоверной информацией; согласие – несогласие: в случае согласия происходит вовлечение партнеров в общую деятельность. В ходе совместной деятельности у участников этого процесса происходит самоконтроль.

Высший уровень. Результат совместной деятельности людей сопровождается взаимопониманием.

К перцептивной *части* относится взаимопонимание и восприятие.

Взаимопонимание – уровень взаимодействия, в котором, познается объект принадлежащей к группе субъекта и объект состоящий в чужой группе. Познаются такие как внешние признаки и соотношение их с личностными характеристиками воспринимаемого и интерпретацию на основе поступков.

Изложение основного материала.

Взаимодействие состоит из: содержания – вокруг чего сформировалось взаимодействие; стиля, – каким образом члены группы друг с другом взаимодействуют. Стили делятся на продуктивный и непродуктивный стиль. Продуктивный стиль возникает при установлении доверительных отношений, согласование ролей и раскрытию личностного потенциала. Продуктивный стиль это тот стиль, в котором все стадии взаимодействия перешли в адаптацию. Непродуктивный стиль противоположный продуктивному.

Еще взаимодействие состоит из взаимоотношений, которые делятся на межличностные (психологические отношения) и общественные (ролевые) отношения. Межличностные отношения – это субъективные связи, которые появляются при взаимодействии этих субъектов и сопровождаются чувствами (симпатией и антипатией). Общественные отношения – это объективные связи между субъектами. Эти связи основаны на определенном положении, занимаемым каждым в системе общества. Отличие общественных отношений от межличностных в том, что межличностные отношения имеют эмоциональную основу.

Конечный продукт взаимоотношений участников группы между собой и их совместной деятельности – социально-психологический климат (СПК). Содержание социально-психологического климата, как показателя состояния коллектива, наиболее широко раскрыто в исследованиях В.М. Шепель, который отмечал, что СПК определяется тремя существенными климатическими зонами: социальным климатом, как средством

поддержания благополучного самоощущения человека в отношениях с коммуникаторами; моральным климатом, определяющим общими моральными ценностями, создающими человеку чувство морального благополучия; эмоциональным климатом, позволяющим человеку обмениваться эмоциональными ценностями различного уровня, разделять с собеседником свои ощущения, переживания, эмоции и т.д.

Формирование социально-психологического климата, как отмечают некоторые исследователи (Е.В. Гревцева, Е.А. Лисова, Н.Е. Светлова, А.С. Типунова, В.А. Типунова) [1; 9], эффективнее осуществляется на основе четырех ведущих направлений: первое направление основывается на характере коллективного сознания, выражающего социальную и психологическую действительность; второе направление определяется эмоциональной составляющей, связанной с нравственно-эмоциональными, морально-эстетическими факторами создания социально-психологического климата; в основе третьего направления лежат субъект-субъектные отношения, влияющие на индивидуальную продуктивность каждого члена коллектива, а также на взаимоотношения между ними; четвертое направление характеризуется наличием единых моральных ценностей, сплоченностью группы, проявлением уважения к культуре и традициям всех членов коллектива.

Выводы

Таким образом, проблема изучения основных направлений проявления личностной субъективности приобретает особую актуальность, так как современному обществу нужны и значимы самостоятельные, саморегулирующиеся и самоопределяющиеся люди как субъектов социальных отношений. При этом коммуникативная компетентность группы влияет на взаимоотношения партнеров, на совместно совершаемую им деятельность, на качество дальнейшего сотрудничества. Психологическое состояние зависит от коммуникативной компетентности каждого участника группы, формы взаимодействия и взаимоотношений между членами группы, среды взаимодействия, характера проявления личностной субъективности каждым из коммуникантов. Это говорит о том, что уровень жизнедеятельности коллектива, зависит от способности показать свой личностный потенциал, проявить личностную субъективность в любых ситуациях. Личностная субъективность, доминирующая психическая установка, дополняющие речь особой коммуникативной системой, оказывают существенное воздействие не только на количество осуществленных действий, но и на качество их реализации.

Библиографический список

1. Гревцева Е.В. Роль педагогики и общества в развитии коммуникативной компетентности студентов / Е.В. Гревцева, Е.А. Лисова, А.С. Типунова, В.А. Типунова // Вопросы устойчивого развития общества. 2022. № 6. С. 1503–1506.
2. Гончаров С.З. Субъектность в аспекте инновационного стиля жизни / С.З. Гончаров, Н.В. Попова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Философия. Социология. Право. 2012. № 2 (121). Вып. 19. С. 218–231.
3. Завьялов Б.М. Человек как предмет философии и социально-гуманитарных наук / Б.М. Завьялов, Т.Е. Дудар // Человек. Культура. Образование. 2023. № 1 (47). С. 116–130.
4. Зубок Ю.А. Коммуникативная компетентность личности в пространстве виртуальной реальности / Ю.А. Зубок, Е.В. Чанкова // Научный результат. Социология и управление. 2019. Т. 5. № 4. С. 139–150.
5. Ибраимов Х.И. Коммуникативная компетентность как механизм профессионального саморазвития будущего педагога /

Х.И. Ибраимов // Проблемы педагогики. 2018. № 2 (34). С. 7-10.

6. Литовский С.В. Коммуникативная компетентность специалиста как современная управленческая проблема / С.В., Литовский Д.С. Батарчук // Экономика и социум. 2021. № 5-2 (84). С. 740-743.

7. Мухаметзянова Ф.Г. Индикаторы изучения феномена субъектности студента вуза / Ф.Г. Мухаметзянова, В.А. Боговарова // Казанский педагогический журнал. 2012. № 1 (91). С. 82–89.

8. Попова Н.В. Формирование субъектности и норм в процессе адаптации молодых работников на предприятии / Н.В. Попова, Е.В. Попова // Образование и наука. 2016. № 6 (135). С. 110–124.

9. Светлова Н.Е. Социально-коммуникативная компетентность как базовая компетентность в формировании социально-психологического климата учебной группы / Н.Е. Светлова // В сборнике: Актуальные проблемы развития личности в современном обществе. Материалы международной научно-практической конференции. 2019. С. 308–313.

10. Цейтина Г.П. Коммуникативная компетентность как один из факторов стрессоустойчивости личности / Г.П. Цейтина // В сборнике: XVII Царскосельские чтения. Материалы международной научной конференции. Под общей редакцией В.Н. Скворцова. 2013. С. 205–208.

11. Шарипова М.Е. Психологические характеристики субъективной картины жизненного пути личности / М.Е. Шарипова // Вестник Таджикского национального университета. 2012. № 3-7. С. 190–195.

References

1. Grevtseva E.V. The role of pedagogy and society in the development of students' communicative competence. Issues of sustainable development of society. 2022. No. 6. Pp. 1503–1506.

2. Goncharov S.Z. Subjectivity in the aspect of innovative lifestyle. Scientific Bulletin of the Belgorod State University. Philosophy. Sociology. Right. 2012. No. 2 (121). Issue. 19. Pp. 218–231.

3. Zavyalov B.M. Man as a subject of philosophy and social and humanitarian sciences. Man. Culture. Education. 2023. No. 1 (47). Pp. 116–130.

4. Zubok Yu.A. Communicative competence of personality in the space of virtual reality. Scientific result. Sociology and management. 2019. V. 5. No. 4. Pp. 139–150.

5. Ibraimov Kh.I. Communicative competence as a mechanism for professional self-development of a future teacher. Problems of Pedagogy. 2018. No. 2 (34). Pp. 7–10.

6. Lithuanian S.V. Communicative competence of a specialist as a modern managerial problem. Economy and society. 2021. No. 5-2 (84). Pp. 740–743.

7. Mukhametzyanova F.G. Indicators of studying the phenomenon of subjectivity of a university student. Kazan Pedagogical Journal. 2012. No. 1 (91). Pp. 82–89.

8. Popova N.V. Formation of subjectivity and norms in the process of adaptation of young workers at the enterprise. Education and science. 2016. No. 6 (135). Pp. 110–124.

9. Svetlova N.E. Socio-communicative competence as a basic competence in the formation of the socio-psychological climate of the study group. In the collection: Actual problems of personality development in modern society. Materials of the international scientific-practical conference. 2019. Pp. 308–313.

10. Tseytina G.P. Communicative competence as one of the factors of personality stress resistance. In the collection: XVII Tsarskoye Selo Readings. Materials of the international scientific conference. Under the general editorship of V. N. Skvortsov. 2013. Pp. 205–208.

11. Sharipova M.E. Psychological characteristics of the subjective picture of the life path of the individual. Bulletin of the Tajik National University. 2012. No. 3-7. Pp. 190–195.

МЕРЗЛЯКОВА ОЛЬГА ПАВЛОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физики, технологии и методики обучения физике и технологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия
E-mail: olgamerzlyakova@yandex.ru

АБДУЛОВ РАШИД МИНИАХМЕТОВИЧ

кандидат педагогических наук, директор института математики, физики, информатики, доцент кафедры физики, технологии и методики обучения физике и технологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия
E-mail: rashid.a@mail.ru

MERZLYAKOVA OLGA PAVLOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physics, Technology and Methods of Teaching Physics and Technology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia
E-mail: olgamerzlyakova@yandex.ru

ABDULOV RASHID MINIAXMETOVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Institute of Mathematics, Physics, Computer Science, Associate Professor of the Department of Physics, Technology and Methods of Teaching Physics and Technology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia
E-mail: rashid.a@mail.ru

**ГЕЙМИФИЦИРОВАННАЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК СРЕДСТВО ПРИВЛЕЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ПРОФЕССИИ «УЧИТЕЛЬ ФИЗИКИ»***

**GAMIFIED CAREER GUIDANCE AS A MEANS OF ATTRACTING
SCHOOLCHILDREN TO THE PROFESSION OF «PHYSICS TEACHER»**

В статье рассматривается актуальная для современных подростков форма профориентационной деятельности – геймифицированный профориентационный интенсив. Основными принципами организации и проведения интенсива являются: ориентация на интересы и особенности современных подростков (использование элементов геймификации аналогичных тем, которые привлекают внимание школьников в различных гаджетах); разнообразие форм и видов деятельности (основное внимание уделяется профессиональным пробам в сфере деятельности учителя физики); наличие постоянной обратной связи с преподавателями и студентами педагогического университета, стимулирующей и поддерживающей интересы школьников. Предложены различные варианты его проведения для школьников психолого-педагогических классов (профиль «Физика»): на базе вуза, на базе школы, выездной и онлайн, указаны преимущества каждого формата. В соответствии с игровыми психотипами школьников – «накопители», «киллеры», «исследователи», «коммуникаторы» – предложен набор заданий в виде профессиональных проб.

Ключевые слова: профориентация, геймификация, учитель физики, профориентационный интенсив, профессиональная проба, психолого-педагогический класс.

The article considers the form of career guidance activity relevant for modern adolescents – gamified career guidance intensive. The main principles of the organization and conduct of the intensive are: orientation to the interests and characteristics of modern teenagers (the use of gamification elements similar to those that attract the attention of schoolchildren in various gadgets); a variety of forms and types of activities (the focus is on professional tests in the field of physics teacher); the presence of constant feedback from teachers and students of the pedagogical university, stimulating and supporting the interests of schoolchildren. Various variants of its implementation for students of psychological and pedagogical classes (profile «Physics») are proposed: on the basis of a university, on the basis of a school, on-site and online, the advantages of each format are indicated. In accordance with the game psychotypes of schoolchildren – «accumulators», «killers», «researchers», «communicators» – a set of tasks in the form of professional tests is proposed.

Keywords: career guidance, gamification, physics teacher, career guidance intensive, professional test, psychological and pedagogical class.

Введение

Актуальность. В Российской Федерации проблема нехватки учителей физики – одна из актуальнейших для основного и среднего общего образования. По данным статистики, опубликованной Министерством Просвещения, на сегодняшний день в школах РФ не хватает более 250 тысяч учителей, в каждой третьей школе нет учителя физики (и это только по официальным

данным). Особо значима эта проблема для регионов, являющихся кузницей научных и инженерных кадров. Именно учитель физики является одним из основных звеньев между подрастающим поколением, инженерным сообществом и большой наукой.

На сегодняшний день очень малое количество школьников выбирают профессию учителя в сфере естественных наук, в том числе учителя физики. Одна

* Исследование выполнено при поддержке Научно-методического центра сопровождения педагогических работников ФГБОУ ВО «УрГПУ» в рамках реализации университетского гранта «Геймифицированная профориентационная деятельность как средство привлечения школьников к профессии «учитель физики»

из причин – слабая профориентационная работа. Как же следует проводить профориентационную работу, чтобы школьники выбирали профессию учителя физики?

Цель исследования. Разработка методики профориентационной работы, соответствующей особенностям современных подростков и позволяющей привлечь их к особо востребованной на сегодняшний день профессии – «учитель физики».

Методы исследования. Проблеме организации профориентационной работы со школьниками посвящено немало психолого-педагогических и методических исследований. Успешность обучения студентов в вузе и их дальнейшее трудоустройство во многом определяются осознанным выбором профессии и интересом абитуриентов к выбранному вузу, направлению и профилю подготовки, поэтому важной задачей деятельности вуза, как заинтересованной структуры по привлечению абитуриентов, становится реализация профориентационной работы со школьниками.

Определенные теоретические предпосылки, необходимые для решения проблемы профориентации подрастающего поколения, представлены как в отечественной науке, так и в зарубежных исследованиях: научные основы и концептуальные идеи, принципы, методы и формы профориентационной деятельности, важность интеграции теории и практики в реализации профориентационной работы и др. Исследователями рассматриваются вопросы довузовской подготовки как условия содействия профессиональному самоопределению старших школьников; взаимодействия школы и вуза как фактора повышения результативности профориентационной работы; профориентации и профессионального самоопределения в контексте непрерывного профессионального развития и др.

Изучение вопросов профориентационной деятельности позволяет сделать выводы, что в настоящее время выпускники школ испытывают огромные трудности в профессиональном самоопределении. Это обусловлено рядом причин: роль профориентационной работы со школьниками недооценивается родителями учеников и педагогами общеобразовательных школ; школьники ограничены в получении знаний о профессиях, выбор формируется исходя из мнения родителей, семейных традиций и рекламируемых в СМИ профессий.

В настоящее время существует еще одна проблема – проблема использования устаревших PR-методов в деятельности вузов. Профориентационная работа чаще всего сводится лишь к распространению рекламно-информационных буклетов и проведению дней открытых дверей. Современные школьники нуждаются в инновационных методах профориентационной работы с ними.

Определенная деятельность в этом направлении ведется. В частности, Безусова Т.А. отмечает важность обеспечения непрерывности ступеней образования. Она предлагает пассивные и активные методы профориентационной работы, рассматривает варианты реализации отдельных видов профориентационной деятельности [5]. В своих научных исследованиях Прохоров А.В. описывает реализацию «урвневой» модели профориентации в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина, которая охватывает уровни образовательной программы, кафедры, института/факультета,

университета, и описывает мероприятия, реализующиеся на обозначенных уровнях [12].

Особое внимание заслуживает опыт преподаватели ТюмГНГУ, которые в своей профессиональной деятельности используют инновационные PR-методы, обеспечивающие максимальный эффект от проделанной работы. Например, выездные дни открытых дверей, способствующие распространению информации о вузе в пределах конкретной школы. Конкурсы для абитуриентов стимулируют современную молодежь к инициативе и творческому мышлению. А создание профильных школ (классов) будет содействовать привлечению в вузы школьников, заинтересованных данным направлением. Это и многое другое помогает школьникам правильно и своевременно сориентироваться в мире современных профессий и не ошибиться в будущем [9].

Отмечая значимость имеющихся научных разработок, следует признать, что содержание профориентационной работы со старшеклассниками по направлению «учитель физики» является недостаточно разработанным, в исследованиях остается не решенным вопрос о профориентационной работе по направлению «учитель физики» на основе взаимодействия «школа-педагогический вуз». Не рассмотрены возможности создания профильных психолого-педагогических классов (профиль «Физика») для привлечения абитуриентов в педагогический вуз для получения профессии «учитель физики». Кроме того, практически нет исследований, посвященных использованию в профориентационной деятельности со школьниками эффективных для современных подростков инструментов, к которым можно отнести, например, геймификацию.

Новизна. Для привлечения школьников в профессию «учитель физики», как показывает анализ проблемы, действующие формы профориентации (как организуемые в школе, так и проводимые вузами) не дают нужного результата. Необходим поиск новых форм профориентации, учитывающих особенности и интересы современных подростков.

При организации вузом различных профориентационных мероприятий существуют определенные риски: приди на какое-то одно мероприятие (например, в рамках дня открытых дверей) и не получить на нем удовлетворения своего интереса, есть риск, что на другое мероприятие в данный вуз школьник больше уже не придет.

В связи с этим, появилась необходимость разработки такой формы профориентационной работы, которая за небольшой промежуток времени позволила бы продемонстрировать разнообразные по форме и содержанию виды деятельности в сфере будущей профессии, и каждый абитуриент смог бы найти что-то интересное для себя.

Следует отметить также, что большинство форм профориентационной работы вуза имеют традиционный характер и не соответствуют интересам и природе современных подростков. На наш взгляд, элементы геймификации, которые позволяют надолго завладеть вниманием школьников в различных компьютерных приложениях, социальных сетях, можно использовать и в профориентационной работе. При этом под геймификацией нами понимается технология развития внутренней мотивации школьников на основе учета и

удовлетворения актуальных интересов и предпочтений каждого участника («игрока»).

На наш взгляд, одной из эффективных форм профориентации школьников, использующей возможности довузовской подготовки для профессионального самоопределения обучающегося при обеспечении преемственности этапов общего и профессионального образования является геймифицированный профориентационный интенсив.

Изложение основного материала

Основными принципами организации и проведения таких интенсивов являются:

- ориентация на интересы и особенности современных подростков (использование элементов геймификации аналогичных тем, которые привлекают внимание школьников в различных гаджетах);
- разнообразие форм и видов деятельности, (основное внимание будет уделено профессиональным пробам в сфере деятельности учителя физики);
- наличие постоянной обратной связи с преподавателями и студентами педагогического университета, стимулирующей и поддерживающей интересы школьников.

Предлагаемая форма профориентационной деятельности может быть реализована в очном взаимодействии с обучающимися психолого-педагогических классов города, проявляющими интерес к профессии «учитель физики», и в дистанционном – с виртуальным психолого-педагогическим коллективом школьников региона.

Площадки для проведения профориентационной деятельности с этими школьниками также могут быть различными (рассмотрим их на примере профориентационной деятельности со школьниками г. Екатеринбурга и Свердловской области, в котором особо востребованы учителя физики в связи с реализацией программы «Уральская инженерная школа»):

1. **На базе вуза.** Преимуществами такого формата являются: знакомство с учебным заведением, возможность использования оборудования вуза, демонстрация научных лабораторий, привлечение профессорско-преподавательского состава университета для организации профориентационного процесса. Например, профориентацию такого формата можно организовать в Центре «Педагогический технопарк «Кванториум» им. В.Г. Житомирского» Уральского государственного педагогического университета (олимпиады по физике, мастер-классы, экспериментальная деятельность, в том числе с использованием цифровых лабораторий, проектная деятельность по физике с элементами методики, научные конкурсы (ТРИЗ, УралИннова, Старт в науку, Креатив бой и т.п.), а также участие в других различных мероприятиях университета).

2. **На базе школы.** Преимущества: комфортная среда для участников интенсива, привлечение педагогов школ к профориентационной деятельности, знакомство с особенностями образовательной среды в разных школах. На базе школ г. Екатеринбурга возможна организация профессиональных проб по проведению уроков и внеурочных мероприятий по физике, участие в школьных мероприятиях).

3. **Выездной.** Преимущества: поездка становится

запоминающимся событием, в новой обстановке идет быстрая и творческая работа, между участниками интенсива (школьниками, студентами, учителями и преподавателями) устанавливаются новые контакты, возникает среда для сотрудничества. На выездных площадках, на природе или, как вариант, во дворе школы могут проводиться полевые физические практикумы, педагогические квесты, физические декатлоны и т.п.).

4. **Онлайн.** Преимущества: возможность проведения в условиях каких-либо ограничений (пандемия, ОВЗ потенциальных абитуриентов и т.п.), большой охват участников из разных регионов.

В условиях различных ограничений (время, расстояние, административные препятствия и др.) наиболее востребованным является онлайн-формат.

Нами разработана модель геймифицированного профориентационного интенсива в среде Discord. Участники – школьники, студенты, преподаватели института математики, физики, информатики Уральского государственного педагогического университета.

Основные роли:

- Технический центр (студенты УрГПУ) – отвечает за организацию проведения интенсива.
- Научные эксперты (преподаватели ИМФИ, научные сотрудники) – проводят мастер-классы и готовят практические задания (различные варианты профессиональных проб).
- Специалисты (студенты УрГПУ) – выдают и проверяют задания в процессе игрового цикла.

Примерная тематика предлагаемых мастер-классов: «Экспериментальная деятельность учителя физики», «Решение олимпиадных задач», «Внеурочная деятельность по физике», «Физика и спорт», «Физические открытия и научные изобретения», «Занимательная физика» и др.

Примеры практически заданий: «Предложите опыты по физике с использованием обыкновенного воздушного шарика. Продемонстрируйте и объясните их», «Расскажите интересный факт на тему «Физика и космос»», «Как Вы начнёте урок физики по теме «Вес тела. Невесомость и перегрузки?»», «Вам нужно поделить учащихся класса на 3 команды для проведения игры «Физический бой». Как Вы это сделаете?», «На уроке возник конфликт между двумя учениками, выполнявшими одну лабораторную работу по физике. Ваши действия?» и т.п. Суть всех этих практических заданий – **профессиональные пробы** в различных направлениях деятельности учителя физики.

Организуя профориентационную деятельность со школьниками в различных форматах геймифицированного интенсива с целью повышения его эффективности следует учитывать типы «игроков»/«игровой мотивации» (например предложенные одним из исследователей геймификации Р. Бартлом [10,11]). Согласно этой типологии мотивация школьника к той или иной форме деятельности определяется его «игровыми» интересами. Рассмотрим классификацию игроков по ведущему игровому мотиву и соответствующие различным типам игроков игровые элементы, которые следует включать в профориентационную деятельность для повышения вовлеченности учащихся:

1. «Накопители» или «карьеристы» (основной мотив – накопление ресурсов и достижений). Стимулом

для карьеристов является достижение целей и решение большого количества усложняющихся задач, сопровождающееся наградами. Им важен прогресс в процессе и собственный рост. Для мотивации данного типа игроков необходимо использовать различные системы накопительных поощрений – баллы, очки, кубки, бейджи, медали, сертификаты, уровни и пр.

2. «Киллеры» (мотив – получение превосходства над другими участниками). Данной группе игроков нужны соревнования, участия в турнирах, олимпиадах и рейтингах, доминирование и власть. Использование рейтинговой системы оценивания, доски почета – вот основные мотивирующие механики для этих игроков. Школьники такого типа игровой мотивации могут, например, выбрать роль критика при оценке заданий, выполненных другими школьниками.

3. «Исследователи» (мотив – изучение секретов и возможностей игрового пространства). Этим учащимся важно многообразие контента, разнообразие сюжетов, углубление и расширение учебного материала. Рулетки, игральные кости, генераторы случайных чисел, квесты, тайные комнаты, закрытые сундуки, черные ящики – вот то, что привлекает «исследователей».

4. «Социальщики» или «коммуникаторы» (мотив – социальное взаимодействие). Этой группе игроков необходимо общаться, взаимодействовать с другими учениками, быть популярными. Для вовлеченности данной группы игроков в учебном процессе следует организовывать командную работу, интересные события и акции, конкурсы, викторины, встречи, форумы и пр. Им интересно общаться друг с другом, со студентами, с преподавателями.

Для развития мотивации школьников к профессии «учитель физики» следует расширять спектр игровых элементов с учетом тематики этого направления профориентации («учитель физики»): сторителлинг, миссия, наличие разнообразных механик для каждого типа игрока, возможность менять ход игрового процесса и, самое важное, продолжение игрового процесса («обратная связь») после окончания интенсива.

В качестве бонусов для школьников могут выступать:

- Сертификаты о прохождении интенсива с пра-

вом получения бонуса по предмету «физика» в школе;

- Сертификат о помощи при выполнении домашнего задания по физике студентом или преподавателей института математики, физики, информатики УрГПУ;
- Сертификат о совместном выполнении проекта с преподавателем института математики, физики, информатики УрГПУ, в том числе на базе Университета с использованием оборудования Кванториума и Технопарка;
- Сертификат на экскурсию в научную лабораторию «Расплавы» УрГПУ и выполнение исследований на имеющихся в ней установках.

С целью информирования школьников о различных мероприятиях УрГПУ и для поддержания постоянной и оперативной обратной связи школьников со студентами и преподавателями ИМФИ возможно создание сообщества – например, группы в VK.

Выводы

Особенностями предлагаемой нами формы профориентационной работы являются следующие:

- Разнообразие видов деятельности потенциального абитуриента (профессиональные пробы);
- Использование игровых элементов, привлекающих современных подростков;
- Демонстрация достоинств профессии учителя физики;
- Неформальное общение с преподавателями вуза;
- Наставничество (студенты будут играть роль наставников школьников);
- Возможность объединения школьников команды для дальнейшего сотрудничества;
- Пролонгированная, стимулирующая и поддерживающая обратная связь.

Осуществляемая профориентационная деятельность в предложенной форме – геймифицированные интенсивы – приводит к повышению интереса школьников, в том числе выпускников к профессии «учитель физики».

Практическая значимость деятельности заключается также в создании цифрового образовательного контента, направленного на организацию профессиональных проб по направлению «учитель физики».

Библиографический список

1. *Абдулов Р.М.* Проектная деятельность учащихся в аспекте профессиональной ориентации / Р.М. Абдулов, Е.В. Абдулова // EDCRUNCH Ural : Новые образовательные технологии в вузе – 2017 : Материалы международной науч.-практ. конф., Екатеринбург, 25–28 апреля 2017 г. [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.urfu.ru>
2. *Абдулов Р.М.* Развитие мотивации студентов – будущих учителей физики – к применению учебного физического эксперимента в профессиональной деятельности / Р.М. Абдулов, О.П. Мерзлякова, О.Г. Надеева // *EuropeanSocialScienceJournal* (Европейский журнал социальных наук). 2015. № 3. С. 117–125.
3. *Ананьина Е.В.* Педагогическое содействие становлению готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Ананьина. Челябинск, 2009. 25 с.
4. *Апостолов О.П.* Профессиональная ориентация в России (опыт, проблемы, перспективы) / О.П. Апостолов. М., 2011. 184 с.
5. *Безусова Т.А.* Методы профориентационной работы высшего учебного заведения / Т.А. Безусова, Л.Г. Шестакова // *Novainfo.Ru*. Раздел «Педагогические науки». 2016. Т. 2. № 54. С. 216–226.
6. *Белоусов А.Е.* Организационно-педагогические условия непрерывности сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на этапах общего и среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Е. Белоусов. М., 2016. 225 с.
7. *Бондаренко В.И.* Опыт проведения профориентационной работы высшего учебного заведения с абитуриентами / В.И. Бондаренко, О.В. Курчий, В.А. Штерев // *Молодой ученый*. 2013. № 12. С. 410–413.
8. *Воронкова И.А.* Моделирование и профессиональная проба как способ самоопределения в выборе профессии // И.А. Воронкова // *Открытое и дистанционное образование*. Томск, 2011. Т. 3. № 43. С. 5–11.

9. *Дзитоев Г.Р., Бигаева И.М.* Профорориентационная работа вузов со школьниками // Современные наукоемкие технологии. 2014. № 7-2.
10. *Мерзлякова О.П.* Геймификация образовательного процесса как инструмент развития мышления школьников / О.П. Мерзлякова // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2021. – № 3(92). – С. 255-262.
11. *Мерзлякова О.П.* Использование элементов геймификации при обучении физике в школе / О. П. Мерзлякова, А. П. Усольцев // Школа будущего. 2021. № 1. С. 148–155.
12. *Прохоров А.В.* Университет как субъект профорориентационной работы со школьниками // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 15–20.

References

1. *Abdulov R.M.* Project activity of students in the aspect of professional orientation / R.M. Abdulov, E.V. Abdulova // EDCRUNCH Ural : New educational technologies in higher education – 2017 : Materials of the international scientific and practical conference, Yekaterinburg, April 25-28, 2017 [electronic resource]. – Access mode: <http://www.urfu.ru>
 2. *Abdulov R.M.* Development of motivation of students – future physics teachers – to the use of educational physical experiment in professional activity / R.M. Abdulov, O.P. Merzlyakova, O.G. Nadeeva // European Social Science Journal (European Journal of Social Sciences). 2015. No. 3. Pp. 117–125.
 3. *Ananyina E.V.* Pedagogical assistance to the formation of readiness of high school students for professional self-determination: abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences / E.V. Ananyina. Chelyabinsk, 2009. 25 p.
 4. *Apostolov O.P.* Professional orientation in Russia (experience, problems, prospects) / O.P. Apostolov. M., 2011. 184 p
 5. *Bezusova T.A.* Methods of career guidance work of a higher educational institution / T.A. Bezusova, L.G. Shestakova // Novainfo. Ru .Section «Pedagogical sciences». 2016. Vol. 2. No. 54. Pp. 216–226.
 6. *Belousov A.E.* Organizational and pedagogical conditions of continuity of support of professional self-determination of students at the stages of general and secondary vocational education: abstract. dis. ... candidate of Pedagogical Sciences / A.E. Belousov. M., 2016. 225 p.
 7. *Bondarenko V.I.* Experience of career guidance work of a higher educational institution with applicants / V.I. Bondarenko, O.V. Kurchiy, V.A. Shtereb // Young scientist. 2013. No. 12. Pp. 410–413.
 8. *Voronkova I.A.* Modeling and professional testing as a way of self-determination in choosing a profession // I.A. Voronkova // Open and distance education. Tomsk, 2011. Vol. 3. No. 43. Pp. 5–11.
 9. *Dzitoev G.R., Bigaeva I.M.* Career guidance work of universities with schoolchildren // Modern high-tech technologies. 2014. № 7-2.
 10. *Merzlyakova O.P.* Gamification of the educational process as a tool for the development of schoolchildren's thinking / O.P. Merzlyakova // Scientific notes of the Orel State University. 2021. № 3(92). Pp. 255–262.
 11. *Merzlyakova O.P.* The use of gamification elements in teaching physics at school / O. P. Merzlyakova, A. P. Usoltsev // School of the Future. 2021. No. 1. Pp. 148–155.
 12. *Prokhorov A.V.* University as a subject career guidance work with schoolchildren // Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities. Tambov, 2020. Vol. 25, No. 187. Pp. 15–20.
-

НИКИФОРОВ СВЯТОСЛАВ ВАДИМОВИЧ

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Института социологии Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук, доцент кафедры истории, теории государства и права и международного права Московского международного университета, преподаватель кафедры международного права Всероссийской академии внешней торговли Министерства экономического развития РФ, г. Москва, Россия
E-mail: ursus-arktos@yandex.ru

NIKIFOROV SVYATOSLAV VADIMOVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher at the Sociological Institute of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences, Associate Professor of the Department of History, Theory of State and Law and International Law of the Moscow International University, Lecturer at the Department of International Law of the Federal State Budgeted Educational Institution for Higher Education "Russian Foreign Trade Academy of the Ministry for Economic Development of the Russian Federation",
Moscow, Russia

E-mail: ursus-arktos@yandex.ru

**РЕШЕНИЕ СИТУАТИВНЫХ ЗАДАЧ НА ОСНОВЕ ПРАВОВОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ
СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИХ И ЦИВИЛИЗАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

**SOLVING SITUATIONAL PROBLEMS BASED ON THE LEGAL ANALYSIS OF ARTWORKS
AS A MEANS OF FORMING A STUDENT'S LEGAL CULTURE IN THE CONTEXT
OF SOCIO-POLITICAL AND CIVILIZATIONAL CHANGES IN MODERN RUSSIA**

В данной статье рассматриваются примеры использования следующего интерактивного метода, выступающего средством формирования правовой культуры студента: правового анализа вымышленных ситуаций (решения ситуативных задач на основе анализа текстов и сюжетов художественной литературы, сценариев кинофильмов и компьютерных игр). Также уделяется внимание подходам обучающихся к выбору художественных произведений для данного правового анализа с учётом цивилизационной и культурной специфики на фоне происходящих социально-политических трансформаций в современном российском обществе.

Ключевые слова: формирование правовой культуры, правовой анализ художественного произведения, ситуативная задача, социально-политические и цивилизационные трансформации, интерактивный метод, вымышленная ситуация.

The article discusses examples of using the following interactive method, which acts as a means of forming student's legal culture: legal analysis of fictional situations (solving situational problems based on the analysis of fiction texts, movie scripts and computer games). Attention is also paid to the student's selection of artworks for this legal analysis, taking into account the civilizational and cultural specifics against the background of ongoing socio-political transformations in modern Russian society.

Keywords: formation of a legal culture, legal analysis of artworks, situational task, socio-political and civilizational transformations, interactive method, fictional situation.

Введение

Актуальность. В современных условиях российское общество переживает ряд значительных социально-политических трансформаций, включая сетевизацию политических отношений, конструирование нового политического пространства, находящихся на стыке с культурным и цивилизационным пространством политико-правовых перемен: юридического определения России как государства-цивилизации в Концепции внешней политики Российской Федерации 2023 г., правового оформления концепции Русского мира как цивилизационного пространства, закрепления в российском законодательстве защиты традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти в качестве одного из ключевых направлений деятельности российского государства.

Сложившиеся реалии предъявляют высокие требования к уровню правовой культуры юристов. Особо значимой становится их деятельность, направленная на защиту прав граждан Российской Федерации, наших соотечественников, проживающих за рубежом, интересов российского государства и предпринимательства, а также самой русской (российской) культурной и цивилизационной идентичности на фоне роста международной напряженности, появления новых угроз безопасности нашей страны.

Поэтому одной из приоритетных задач в области современного юридического образования в Российской Федерации становится формирование правовой культуры, активной гражданской позиции будущих специалистов, бакалавров, магистров в области юриспруденции в процессе их обучения в вузе, в том числе при подготовке бакалавров юридического образования с учётом

происходящих в России и мире социальных, политических, культурных, юридических – цивилизационных трансформаций. В ряде исследований рассматриваются вопросы формирования правовой компетенции юристов (И.В.Безукладникова [1], Ю.Ю.Ветютнев [2], А.И. Макаров [2], Е.М. Кропанева [3] и др.).

Цель нашего исследования – определить педагогические условия формирования правовой культуры будущих юристов, обучающихся по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата).

Задачи исследования:

1. Выявить сущность и структурно-функциональные компоненты правовой культуры будущих юристов.

2. Определить педагогические условия, необходимые для формирования правовой культуры будущего юриста.

3. Экспериментально проверить эффективность использования интерактивных технологий как одного из педагогических условий формирования правовой культуры студентов, обучающихся по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата).

4. Рассмотреть культурно-цивилизационную специфику, проявляющуюся при выполнении обучающимися творческих работ, позволяющих сделать вывод об ориентации на те или иные цивилизационные ориентиры и «культурные бренды».

Новизна работы заключается в том, что рассматриваются примеры использования следующего интерактивного метода, выступающего средством формирования правовой культуры студента: правового анализа вымышленных ситуаций (решения ситуативных задач на основе анализа текстов художественной литературы, сценариев кинофильмов и компьютерных игр), иначе говоря, решения ситуативных задач на основе правового анализа художественных произведений как средство формирования правовой культуры студента в условиях социально-политических и цивилизационных изменений в современной России.

Методы исследования: анализ литературы по проблеме исследования, обобщение, моделирование; изучение и обобщение передового педагогического опыта, наблюдение, педагогический эксперимент; качественный и количественный анализ полученных результатов исследования, методы статистической обработки данных.

Изложение основного материала

Правовая культура бакалавра юриспруденции международно-правового профиля – это интегральное качество личности, правовая образованность человека, включающая правосознание, правовые знания, умения и навыки использования правовых норм, правовое поведение, готовность к осознанным, творческим действиям в сфере правового регулирования, обеспечения реализации права.

Одним из важных педагогических условий формирования правовой культуры студента является использование в образовательном процессе комплекса интерактивных, инновационных форм и методов обучения, таких, как написание эссе саморазвития, решение ситуативных задач, задач реконструктивного типа, организация и проведение ролевых деловых игр, – с целью

формирования умения оценивать собственную деятельность с позиций норм права, критически осмысливать ее, четко формулировать свои правовые идеалы и ценности, умения выразить свою правовую позицию, способности к установлению контакта с людьми, умения организовать совместную деятельность, строить речевое общение, оформлять речевое высказывание.

В рамках данной статьи мы рассмотрим практическое применение метода решения ситуативных задач на основе правового анализа художественных произведений.

Объяснение обучающимся нового педагогического задания включало их знакомство с рядом популярных в Интернет-пространстве видеороликов, посвященных уголовно-правовому анализу деяний персонажей художественных произведений, кинофильмов и видеоигр (например, фильмов «Брат» и «Брат 2», или серий компьютерных игр Max Payne и Mafia, рассматривающих, какое наказание надлежало бы понести героям художественных произведений сообразно российской и зарубежным правовым системам).

Затем им давалось пояснение, что в своём анализе студенты не ограничены конкретным форматом художественного произведения (это может быть книга, комикс, игровой или анимационный фильм, видеоигра и т.д. и т.п.) и обладают свободой в том, чтобы самостоятельно конкретизировать предмет своего небольшого исследования. Например, так же, как в просмотренных видео, могут изучить художественное произведение на предмет правонарушений и преступлений со стороны его героев, дать общий анализ правовой системы, например, сравнив с действующей нормативной базой Российской Федерации, или же уделить внимание уровню развития правового сознания и правовой культуры. Не было установлено и ограничений на источник происхождения произведения, оно могло быть создано автором из любой точки мира. Выбор также был за самими студентами.

Предоставление обучающимся достаточно широкой свободы в работе над подобного рода заданиями, на наш взгляд, позволяет добиться весьма значительных успехов в развитии навыков творческого мышления студентов, ещё больше заинтересовать в изучаемых дисциплинах и, как следствие, интенсифицировать процесс формирования и их собственной правовой культуры. Отсутствие ограничений по стране или культуре происхождения произведения вкупе с общими правовыми и морально-этическими оценками обучающихся позволяют проанализировать, насколько широки их предпочтения в выборе цивилизационных ориентиров и «культурных брендов», в какой степени им близки ценности российской цивилизации и нет ли доминирующего влияния иных социокультурных (или этнокультурных) систем.

Результаты своей исследовательской работы обучающиеся представили в форме индивидуальных и коллективных (в среднем, не более трёх человек в одной команде) презентаций, с которыми они выступили в рамках семинарских занятий по курсу теории государства и права.

Отметим, что выбор аналитического материала для решения ситуационных задач был сформирован фактически самими студентами. И таковым материалом стало

множество самых разных художественных произведений. Примечательно, что из нескольких академических групп обучающихся, объединенных в рамках исследования в одну общую экспериментальную группу (75 человек, обучающихся на первом курсе бакалавриата по юридическим направлениям подготовки), даже без выставления соответствующих требований, практически не было повторов в выборе предмета анализа, а в тех редких случаях, когда подобные совпадения случались, например, в случае с отечественной классической литературой, подход к анализу также отличался (часть обучающихся, например, делала акцент на правовом анализе с точки зрения современного законодательства Российской Федерации, часть - с точки зрения Свода законов Российской Империи, а часть делала акцент на морально-этической составляющей, правовом сознании и правовой культуре).

В целом, можно отметить, что около трети обучающихся решили рассмотреть примеры из классической отечественной литературы. Прежде всего, стоит упомянуть анализ отдельных художественных произведений русских классиков: Н. С. Лескова («Леди Макбет Мценского уезда»), в рамках которого обучающиеся посчитали каторгу достаточно справедливым наказанием или даже частично мягким), И.С. Тургенева («Муму»), в котором студенты сетовали об отсутствии развитого института защиты прав животных в законодательстве XIX в.), а также Ф.М. Достоевского Исследования обучающихся произведений Ф.М. Достоевского оказались примечательными своей конкретикой. Анализ со стороны студентов были подвергнуты его романы «Игрок», «Преступление и наказание» и «Бесы», описанные в них ситуации рассматривались студентами с позиций Уголовного Кодекса XIX и XXI веков.

Например, эпизод романа «Преступление и наказание»: экстремизм (об опубликованной в газете статье Раскольникова о право имеющих и тварях дрожащих) трактуется студентами так:

«Мир в XIX веке не слышал ничего об экстремизме, поэтому и в «Уложении» ничего о нем не сказано. За «тварей дрожащих», которых могут убивать «право имеющие», Раскольникова наказали бы только сегодня – по 282 статье. «Действия, направленные на унижение достоинства человека либо группы лиц по принадлежности к какой-либо социальной группе, совершенные с использованием средств массовой информации» наказываются штрафом в размере до 500 тысяч рублей, либо принудительными работами на срок от года до четырех лет, либо лишением свободы на срок от двух до пяти лет».

Не менее интересным представляется анализ правовых ситуаций, встречающийся в фильмах, комиксах, аниме, компьютерных играх. Здесь в основном фигурировали продукты зарубежной культуры, однако нельзя сказать о доминировании той или иной цивилизационной составляющей, например, по принципу Восток-Запад. Встречались произведения, созданные как западными, так и восточными авторами, а также едва ли намного меньше представителей Русского мира.

Обучающиеся были заинтересованы сделать предметом своих исследований такие фильмы, как диалогия «Мальчишник в Вегасе», где усмотрели правонарушения и преступления, совершенные героями сразу в нескольких странах, или экранизацию книг о Гарри

Поттере. При её анализе они выдвинули обвинения не только главному антагонисту Волан-де-Морту (вменяли статью Статья 357 УК РФ «Геноцид»), но и троице ведущих положительных героев: Гарри, Гермиону и Рону (совершили преступление, предусмотренное статьей 164 УК РФ, – «хищение предметов, имеющих особую историческую ценность»). Также студенты соотнесли «непростительные заклятия» с конкретным юридическим составом преступлений. Примечателен был и анализ экранизации отечественного комикса «Майор Гром: Чумной доктор», в котором студенты достаточно подробно «разобрали», какие виды преступлений были совершены суперзлодеем и насколько справедливым было наказание, вынесенное судом, с учётом его психического заболевания, послужившего фактически «смягчающим» обстоятельством.

Особенно тщательному анализу подверглись эпизоды фильма «Отпетые мошенницы». Обучающиеся так описывают события фильма: Буквально на 3 минуте нас знакомят с одной из главных героинь, Пенни Раст, она приходит на свидание с человеком вместо своей «подруги», рассказывая о «тяжелой» участи знакомой, которая не смогла прийти на встречу из-за проблем и переживаний, связанных с ее внешностью. Пенни также упоминает, что ее подруга не сможет встретиться с мужчиной ближайший год, так как она копит на пластическую операцию. «Продавливая» своего собеседника, главная героиня пытается получить от него 500 долларов (39 000 руб), однако обман не состоялся из-за внезапного появления полицейских, которые ее разыскивают.

В следующей сцене Пенни бежит от полиции, что является незаконным и карается наложением административного штрафа в размере от двух тысяч до четырех тысяч рублей, либо административным арестом на срок до пятнадцати суток, либо обязательными работами на срок от сорока до ста двадцати часов по КоАП РФ статья 19.3 пункт 1.

Мы узнаем, что Пенни еще ранее успела сфотографировать свою подругу Джозефину и выложить ее изображение с оскорбительной надписью, что, согласно ГК РФ Статьи 152.1 пункту 2 «Охрана изображения гражданина», подлежит на основании судебного решения изъятию из оборота и уничтожению без какой бы то ни было компенсации.

Позже в самолете Пенни встречает мужчину и ударяет его, что, согласно статье 112 пункту 1 УК РФ, наказывается ограничением свободы на срок до трех лет, либо принудительными работами на срок до трех лет, либо арестом на срок до шести месяцев, либо лишением свободы на срок до трех лет. Однако такое поведение можно расценивать и как самооборону.

В итоге студенты делают вывод, что «Пенни Раст «могла бы сесть в тюрьму» на срок до 76 лет или/и заплатить штраф размером до 10 864 000 руб., а Джозефина Честерфилд же могла быть осуждена на срок до 77 лет лишения свободы или/и заплатить штраф размером до 10 700 000 рублей».

Особо яркими были презентации обучающихся, представляющие анализ анимационных произведений. Студенты усмотрели множество административных правонарушений в деяниях Гены и Чебурашки в классической советской экранизации: самовольное строительство, повреждение электрических сетей, са-

моуправство (крокодила Гены), нарушение правил поведения граждан на железнодорожном, воздушном или водном транспорте и т.д. Значительно более тяжкие деяния были подмечены обучающимися в поступках героев американского мультфильма «Рик и Морти» (убийства, террористические акты и даже случаи людоедства). Глубокий анализ был осуществлён студенткой, выбравшей в качестве предмета исследования японский анимационный фильм в жанре антиутопия «Психопаспорт», по сюжету которого ряд функций и обязанностей органов правопорядка был передан искусственному интеллекту, что привело к формированию правопорядка, далёкого от современных морально-этических норм и «де факто» – деградации общества.

Также можно чуть подробнее рассмотреть пример правового анализа аниме (и манги) «One Piece. Большой куш», рассказывающего о вымышленной вселенной романтизированных пиратов, политико-правовом устройстве фантастического мира и о его преступниках и их наказаниях. Студенты отмечают:

Наказанием является заключительная фаза суда над преступником. Наказания совершаются, согласно вердикту судей в мире One Piece. Преступники также могут пойманы, а иногда и убиты охотниками за головами или специальными отрядами дозора, посланными на перехват того или иного преступника. Такое происходит лишь после установки награды за голову пирата. Пираты, которые оказались на Гранд Лайн, также могут быть схвачены и проданы в рабство – Правительство не будет настаивать на заключении пирата в тюрьму. Также зачастую дозорные сопровождают преступников, пока те не придут в тюрьмы – часто в Импел Даун. Преступники, которым не повезло попасть в Импел Даун, часто проживают здесь остаток жизни в страшных мучениях. А наиболее опасные преступники, чьи злодеяния были наиболее страшны, оказываются заключены на шестой уровень Импел Дауна, а вся информация о них оказывается стёртой из истории. Также опаснейших преступников часто казнят, причём публично. Часто это является назидательным примером для других». Анализируя поступки одного из героев аниме – Луффи, студенты рассматривают виды его наказаний в вымышленном мире и находят аналогичные статьи УК в современной российской уголовном кодексе, к которым относят, например, в вымышленном мире:

1. Становление пиратом – арест.
2. Его отец – самый разыскиваемый человек в мире – лидер Революционной армии – казнь.
3. Нападение на Мировых Знатей – обращение в рабство ИЛИ наказание по желанию знати.
4. Является единственным пиратом, который не только сумел пройти во все три самые главные правительственные сооружения и совершить преступления, но и также сумел выбраться из них живым – казнь.
5. Нападение на Шичибукаев – арест.
6. Непосредственно участвует в планировании схемы убийства Большой Мамочки (Ёнко) - арест и т.д.

Растет и обещанная за его голову награда.

Если же говорить о наказаниях, предусмотренных современным законодательством, то студенты приводят следующие статьи УК РФ: УК РФ Статья 227. Пиратство, а также статьи 205, 211, 277, 279, 318, 360 и другие УК РФ.

Также стоит упомянуть анализ видеоигр. В центре внимания обучающихся на удивление их оказалось не так много в сравнении с обилием фильмов и мультфильмов, взятых для анализа большинством из них. Компьютерные игры заслужили внимание едва ли не меньшего числа студентов, чем тех, которых заинтересовала классическая литература. Можно вспомнить анализ юридической составляющей преступлений главного героя игры Grand Theft Auto: Vice City, которая известна романтизацией криминального мира, а также двух игр, созданных разработчиками, преимущественно, являющихся россиянами или жителями других стран СНГ. Прежде всего, внимания заслуживает анализ игры Atomic Heart, в которой главной героиней оказывается свидетелем и возможным соучастником ряда преступлений, происходящих на территории утопического Советского Союза. Так, один из персонажей игры, которому противодействует главный герой, был обвинён обучающимися в государственной измене. Особо хочется отметить и вдумчивый разбор политико-правовой системы и правопорядка вселенной Russia 2028 из игры Escape from Tarkov. В центре внимания студентов оказалось регулирование деятельности транснациональных корпораций и частных военных компаний в рамках национального российского и международного права.

Конечно, стоит отметить, что работы студентов не были лишены некоторых фактических или юридических неточностей, однако при рассмотрении выступлений совместно с преподавателем и их товарищами, данные ошибки подмечались и также способствовали развитию навыков практического применения накопленных теоретических знаний в процесс обучения в вузе.

Подытоживая результаты исследовательской работы студентов при выполнении данного типа заданий, можно сделать ряд выводов.

Использование на занятиях интерактивных технологий повышает интерес к изучаемым правовым явлениям, помогает более успешно формировать правовую культуру будущих юристов.

Выводы

Таким образом, использование правового анализа вымышленных ситуаций (решения ситуативных задач на основе анализа текстов художественной литературы, сценариев кинофильмов и компьютерных игр) показало себя эффективным средством формирования правовой культуры студента, входило в применяемый в процессе обучения студентов юридических направлений подготовки комплекс интерактивных методов обучения, наряду с проведением деловых ролевых игр, написания эссе саморазвития, разработанной интерактивной методикой оценивания результатов обучения. Было подтверждено высокой положительной динамикой формирования правовой культуры экспериментальной группы.

Также отдельно стоит отметить интересную особенность в выборе обучающимися цивилизационных ориентиров и «культурных брендов», проявившееся в предпочтении во многом отечественных художественных произведений в качестве предмета юридического анализа, причём самых разных форматов (книги, игровые фильмы и анимационные фильмы, видеоигры). Студенты выбирали примерно в половине случаев художественные произведения отечественных авторов

самых разных исторических периодов. При этом в выборе иностранных произведений не было замечено доминирования западной культуры, она во многом была «разбавлена» восточной. Вполне возможно, что данная тенденция может объясняться спецификой курса Теории государства и права, в котором акцент делается на изучении теории, в том числе на конкретных приме-

рах отечественной правовой жизни, хотя всё же остаётся достаточно примечательной и, вероятно, требующей отдельных исследований, в том числе социологического толка для выявления доказательного потенциала подобных творческих работ обучающихся как свидетельства цивилизационной идентичности российской молодёжи.

Библиографический список

1. *Безукладникова И.В.* Правовая компетентность учащихся и условия ее формирования / И. В. Безукладникова. – Текст: электронный. – URL: https://innvik.ucoz.com/index/pravovaja_kompetentnost_i_usloviya_ee_formirovanija/0-49.
2. *Ветютнев Ю.Ю.* Компетентностный подход в изучении и преподавании права: метод сократического диалога / Ю.Ю. Ветютнев, А.И. Макаров // *Право и образование*. 2008. № 7. С. 97–103.
3. *Кропанёва Е.М.* Теория и методика обучения праву / Е.М. Кропанёва. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. 166 с.

References

1. *Bezukladnikova I.V.* Legal competence of students and conditions of its formation / I. V. Bezukladnikova. – Text: electronic. – URL: https://innvik.ucoz.com/index/pravovaja_kompetentnost_i_usloviya_ee_formirovanija/0-49.
 2. *Vetyutnev Yu.Yu.* Competence approach in the study and teaching of law: the method of socratic dialogue / Yu. Yu. Vetyutnev, A.I. Makarov // *Law and education*. 2008. No. 7. Pp. 97–103.
 3. *Kropaneva E.M.* Theory and methodology of teaching law / E.M. Kropaneva. – Yekaterinburg: Publishing House of the Russian State prof.-ped. unita, 2010. 166 p.
-
-

УДК 378:004

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-358-363

НИКОЛАЕВ ВАЛЕРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедрой теории и истории социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орел, Россия

E-mail: waleranikolaev@mail.ru

СЕЛИВЕРСТОВ СЕРГЕЙ НИКОЛАЕВИЧ

старший преподаватель кафедры информационного менеджмента и информационно-коммуникационных технологий имени В.В. Дика института информационных технологий, негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, Россия

E-mail: hdvideovorle@gmail.com

ШЕЛЕСТ АЛЕКСАНДР АНАТОЛЬЕВИЧ

кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры профессионального обучения и бизнеса ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орел, Россия

E-mail: sanekshelest@mail.ru

АЛЕКСАНДРОВ СЕРГЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

аспирант Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» г. Москва, Россия.

E-mail: brain420@bk.ru

NIKOLAEV VALERY ALEKSANDROVICH

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Methodology and Technology of Social Pedagogy and Social Work of the Orel State University, Orel, Russia

E-mail: waleranikolaev@mail.ru

SELIVERSTOV SERGEY NIKOLAEVICH

Senior Lecturer of the Department of Information Management and Information and Communication Technologies named after V.V. Dick Institute of Information Technologies non-state educational private institution of Higher Education "Moscow Financial and Industrial University "Synergy", Moscow, Russia

E-mail: hdvideovorle@gmail.com

SHELEST ALEXANDER ANATOLYEVICH

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Vocational Training and Business of the Orel State University, Orel, Russia

E-mail: sanekshelest@mail.ru

ALEXANDROV SERGEY VLADIMIROVICH

Postgraduate student Non-state educational private institution of higher education "Moscow Financial and Industrial University "Synergy", Moscow, Russia.

E-mail: brain420@bk.ru

**ЗНАКОМСТВО БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С МЕТОДИКОЙ КОЛЛЕКТИВНОГО ТВОРЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**ACQUAINTANCE OF FUTURE TEACHERS WITH THE METHODOLOGY COLLECTIVE CREATIVE EDUCATION BY MEANS
OF INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGIES**

Статья посвящена знакомству будущих педагогов с научными основами и практической реализацией методики коллективного творческого воспитания. Рассмотрены пути ознакомления студентов с педагогическими находками И.П. Иванова по организации коллективных творческих дел, игр, праздников, коммунальных сборов. Описан опыт знакомства студентов с педагогическими трудами И.П. Иванова посредством современных информационно-компьютерных технологий. Актуальность использования данных технологий обусловлена повышенным интересом студентов к их освоению и дальнейшему использованию в будущей профессиональной деятельности. Используются технологии разработки презентаций, обсуждение достоинств методики коллективного творческого воспитания в группе ВКонтакте, выкладывание видеороликов, в которых отражен процесс подготовки, проведения, анализа коллективных творческих (КТД) различной направленности.

Ключевые слова: технология коллективного творческого воспитания; коллективные творческие дела; И.П. Иванов; информационно-компьютерные технологии; презентации; видеоролики; группа ВКонтакте.

The article is devoted to the acquaintance of future teachers with the scientific foundations and practical implementation of the methodology of collective creative education. The ways of familiarizing students with the pedagogical findings of I.P. Ivanov on the organization of collective creative affairs, games, holidays, communal fees are considered. The experience of students' acquaintance with the pedagogical works of I.P. Ivanov through modern information and computer technologies is described. The relevance of using these technologies is due to the increased interest of students in their development and further use in future professional activities. We used technologies for developing presentations, discussing the merits of the methodology of collective creative education in the VKontakte group, posting videos that reflect the process of preparing, conducting, analyzing collective creative (CTD) of various directions.

Keywords: technology of collective creative education; collective creative affairs; I.P. Ivanov; information and computer technologies; presentations; videos; VKontakte group.

Введение

Актуальность. Ситуация с воспитательной работой в современной школе вызывает тревогу родителей, учителей, ученых-педагогов. Все меньше проводится внеклассных мероприятий, все реже классы ходят на экскурсии, посещают музеи, выставки, театры. Современные гаджеты разобщили наших детей, а школа почти ничего не делает, чтобы сплотить классный, общешкольный коллектив. Анализ этой ситуации показал, что существует ряд проблем, препятствующих организации насыщенной, полезной для детей воспитательной работы. Одна из них – учителям и ученикам не интересно много недель репетировать подобранные педагогами монтажи, концертные номера, слушать повторяющиеся из года в год беседы о вреде курения, наркотиков и пр.

Однако, существует технология, позволяющая сделать самое заурядное мероприятие, генеральную уборку, субботник интересными, увлекательными и полезными для нравственного развития детей. Академиком И.П. Ивановым в середине 60-х годов XX в. разработана такая технология, которую назвали «коммунарской методикой». С позиции современной науки очевидно, что это воспитательная технология называется «технология коллективного творческого воспитания» или «технология коллективной творческой деятельности». Как показала практика, это одна из наиболее оптимальных воспитательных технологий, позволяющая включить в процесс подготовки каждого ребенка.

Знакомство будущих педагогов с данной технологией, обычно осуществляется «из рук в руки». Как показывает опыт, прямая передача данной технологии не гарантирует ее глубокого освоения будущими педагогами. Это связано с рядом причин, главная из которых, невозможность проконтролировать правильность процесса подготовки будущего воспитательного мероприятия, соотвественствие деятельности руководителей, участников всем элементам технологии. Практика убеждает в том, что одним из эффективных путей освоения технологии коллективного творческого воспитания, для предотвращения ошибок в ее использовании, обеспечения ее максимальной результативности для нравственного развития детей целесообразно использование современных информационно-компьютерных технологий.

Цель исследования – обеспечение глубокого изучения студентами теоретических основ технологии коллективного творческого воспитания, освоение ее практического применения на различных этапах учебной и воспитательной работы с использованием средств информационно-компьютерных технологий.

Новизна исследования состоит в применении современных информационно-компьютерных технологий в процессе ознакомления будущих социальных педагогов с методикой коллективной творческой деятельности.

Методы исследования. В ходе исследования использовались следующие методы: анализ научных источников с целью обобщения теоретических основ технологии коллективного творческого воспитания, изучение опыта передачи студентам данной технологии, анализ практики применения информационно-компьютерных технологий в процессе обучения будущих педагогов.

Изложение основного материала

В 5 ноября 2023 году исполнилось 100 лет со дня рождения И.П. Иванова. Сам факт, что научное наследие этого великого ученого-педагога уже более 60 лет не устаревает, активно изучается и развивается, говорит о его высоком теоретико-методологическом потенциале. Методика коллективной творческой деятельности – дело всей жизни И.П. Иванова, до настоящего времени является одной из самых эффективных воспитательных технологий, что подтверждает ее научно-педагогическую значимость.

Успешность профессиональной деятельности будущих педагогов во многом зависит от глубины ознакомления со всеми эффективными технологиями обучения и воспитания, разработанными отечественными учеными (Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдовым, Л.В. Занковым, П.Я. Гальпериним, Н.Ф. Талызиной и др.), педагогами-новаторами (И.П. Волковым, Е.Н. Ильиным, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталовым и др.). Особое место в этом ряду занимает воспитательная технология – «коммунарская методика», созданная И.П. Ивановым. Данную технологию важно донести до осознания и практического использования всем будущим педагогам, но особенно социальным педагогам, педагогам-психологам, девиантологам, конфликтологам и др.

Теория и практика убеждают в том, что использование технологии коллективного творческого воспитания в учебной и внеклассной работе позволяет технологизировать процесс подготовки любого мероприятия. Технологизация предполагает разбивку всего процесса подготовки, проведения, анализа общего дела на взаимосвязанные этапы. Данная технология в значительной мере оптимизирует процесс подготовки коллективного дела. Любое общее дело готовится не столько за счет затрат времени, сил, энергии педагога, сколько за счет мотивации детей, раскрепощении их творчества, активного включения их в коллективную работу на каждом этапе подготовки.

Основным элементом данной технологии является коллективное творческое дело (КТД). «КТД – это способ организации яркой, наполненной трудом и игрой, творческом и товариществе, мечтой и радостью жизни и в то же время основное воспитательное средство (инструмент) коммунарской методики» [3, с. 4]. Термин «коммунарская методика», которым назвали данную технологию ее создатели, произошел от «коммуны юных фрунзенцев» – первого коллектива, в котором данная технология апробировалась и совершенствовалась.

КТД одна из форм комплексного коллективного воспитания. И.П. Иванов – создатель данной технологии выделял 3 группы форм воспитания: «1) формы отношений товарищеского творческого обучения – творческие занятия, поручения учебного характера; 2) формы отношений творческого содружества – коллективные творческие дела, творческие игры, коллективные поручения жизненно-практического характера, творческие праздники и т.п.; 3) синтетические формы этих отношений – повседневное товарищеское общение, творческие встречи» [2, с. 83]. Коллективное творческое дело – основная форма реализации технологии коллективного творческого воспитания. Коллективным оно называется потому, что «планируется, готовится, совершается и обсуждается воспитанниками и воспитателями как

младшими старшими товарищами по общей гражданской заботе. Творческое оно потому, что воспитанники вместе с воспитателями и во главе с ними ведут поиск лучших путей, способов, средств решения жизненно важных практических задач потому, что не может делаться по шаблону, всегда выступает в новых вариантах» [1, с. 60-61] Дело оно потому, что обязательный итог его – забота об улучшении окружающей жизни.

Особенно глубоко разработана теоретически и апробирована на практике технология планирования, подготовки, проведения и анализ коллективных творческих дел, игр, праздников. И.П. Ивановым разработана технология этой работы, включающая 6 обязательных стадий, каждая из которых также хорошо технологизирована. 1. «Предварительная работа воспитателей. 2. Коллективное планирование КТД. 3. Коллективная подготовка КТД. 4. Проведение КТД. 5. Коллективное подведение итогов КТД. 6. Ближайшее последствие КТД» [1, с. 62–64].

Важнейшим изобретением И.П. Иванова является подготовка КТД с помощью временных микрогрупп. В результате общее дело становится подлинно коллективным, так как в группе из 3-8 человек гораздо сложнее остаться не включенным в общую работу. В микроколлективе проще предложить какую-либо идею, чем это сделать при всем коллективе. Близкое общение позволяет активизировать творческий потенциал детей, раскрепощает их задатки, способности.

Технология коллективной творческой деятельности позволяет мотивировать детей на предстоящее дело, сделать каждого активным участником. В результате удается разделить степень ответственности за результативность КТД между всеми членами коллектива, увлечь каждого общим, социально значимым делом, пробудить активность, желание творить.

В данной статье мы рассмотрим некоторые пути ознакомления будущих педагогов с методикой коллективной творческой деятельности с использованием современных цифровых технологий.

В ходе учебных занятий по освоению технологии воспитания по И.П. Иванову, мы столкнулись с рядом серьезных проблем. Современные студенты, особенно младших курсов, не стремятся к освоению научно-педагогических произведений педагогов прошлого. Это связано с рядом причин. Во-первых, современная молодежь и студенты, в том числе, вообще мало читают. Во-вторых, многие студенты не придают существенного значения научной или учебной книге как ведущему источнику непротиворечивых, достоверных, объективных сведений. Считают, что Интернет может заменить научную книгу по информативности. В-третьих, часть будущих педагогов считает опыт И.П. Иванова, как и других выдающихся педагогов прошлого анахронизмом, коммунистическим пережитком, которые не применим в современных условиях.

В свете сказанного, перед вузовскими преподавателями стоит ряд серьезных задач по преодолению названных установок, в частности, при освоении теоретических и практических разработок И.П. Иванова. Первая задача – преодолеть у будущих педагогов нежелание читать, а значит, самосовершенствоваться. Опыт показывает, что лучшее решение этой задачи – опора на основной принцип педагогики сотрудничества – «бесконфликтность». Надо поставить студентов в ситуацию,

когда не читать не возможно.

Вторая задача – на практике убедить студентов в том, что технология коллективного творческого воспитания сегодня актуальна и эффективна.

Третья задача – убедить будущих педагогов в высокой эффективности и значимости технологии коллективного творческого воспитания, в важности ее использования в современной практике обучения и воспитания.

Мотивация активной учебной деятельности – важнейшее условие успешности учебно-воспитательной работы с современными студентами. Наш опыт показывает, что среди современных студентов, даже поступивших на узко ориентированные специальности (медики, юристы, экономисты, учительские специальности и др.) очень низок процент профессионально ориентированных. Перед преподавателями вуза стоит сложная задача: сформировать положительную профессиональную направленность личности.

В практике подготовки будущих социальных педагогов-девиантологов накоплен опыт профессионально-педагогической мотивации студентов. Особую сложность представляет мотивация на освоение отдельных психолого-педагогических учебно-воспитательных технологий. Это связано с рядом обстоятельств. Студенты, обучающиеся по специальности «социальный педагог», чаще всего не очень точно представляют свою будущую профессиональную деятельность. Как показывает практика, спектр их будущей деятельности весьма широк. Они могут работать практически в любой сфере: воспитателем общежития, освобожденным классным руководителем, педагогом-психологом, социальным педагогом, социальным работником и т.д. Не представляя своей будущей деятельности они слабо мотивированы на освоение узко специальных технологий обучения и воспитания. Знакомство их с этими технологиями, порой, встречает недооценку их значимости, непонимание их учебно-воспитательных возможностей. Как результат, недостаточно глубокое освоение этих технологий. То же относится к технологии коллективного творческого воспитания.

Перед началом ознакомления с этой воспитательной технологией проводится тщательная работа по мотивации освоения ее теоретических основ и практического использования. Мотивационная работа организуется по нескольким направлениям.

Первое направление предполагает сравнение учебного и воспитательного процесса. Учебный процесс, в частности, классно-урочная система, достаточно глубоко и основательно технологизирован. Урок представляет собой хорошо отлаженную технологию, включающую ряд взаимосвязанных этапов: оргмомент, проверка домашнего задания, изложение нового материала, закрепление, решение задач, задание на дом и пр.

Организация воспитательной работы в значительной степени строится на мастерстве и опыте педагога. Мы опросили классных руководителей, социальных педагогов, студентов-старшекурсников на предмет технологизации воспитательной работы. Было предложено составить программу подготовки и проведения традиционных мероприятий: классный час, экскурсия, внеклассное мероприятие. Лишь 5 % сделали попытку технологизировать этот процесс, то есть выделить

его основные этапы. Около половины включали в его подготовку детей путем распределения индивидуальных заданий. Остальные делали основную часть сами, частично опираясь на актив. То есть педагоги затрудняются в технологизации воспитательной работы. Как результат эта работа проводится бессистемно, а учителя стараются от нее дистанцироваться.

На лекционных занятиях студенты подводят к мысли о необходимости технологизировать воспитательный процесс. Отмечается, что существует технология, благодаря которой, каждое внеклассное мероприятие может не только легко готовиться, но стать интересным и полезным для каждого ребенка, для всего коллектива и самого педагога. Это технология коллективной творческой деятельности.

Второе направление мотивации состоит в том, что вся учебная работа со студентами строится по технологии коллективного творческого воспитания. Для проведения учебных семинаров студенческая группа разбивается на микроколлективы (4-6 чел.), которые готовят одно-два семинарских занятия. Задача микрогруппы не просто сообщить теоретический материал, а обязательно представить его в виде презентации. Обязательным условием успешного завершения семинара является проведение викторины, квеста, игры, состязания в которой принимают участие другие микрогруппы.

Еще одна форма учебной работы – практические занятия. Эта форма занятий по дисциплине «Методика и технология деятельности социального педагога» ориентирована на подготовку и проведению коллективных творческих дел различной направленности. Новые составы микрогрупп готовят коллективные творческие дела познавательной, художественной, трудовой, спортивной направленности, в которые обязательно включаются другие микрогруппы. О том, как шла подготовка КТД можно судить лишь по рассказам самих участников группы. Для наглядности этой подготовки, оценки правильности организации этой работы мы обязываем студентов записать на видео основные фрагменты подготовки, смонтировать их в единый видеоролик и показать его перед началом проведения КТД.

Третье направление мотивации к освоению технологии коллективного творческого воспитания предполагает организацию внеучебной работы студентов на факультете, которая также строится по данной технологии. Для подготовки вечеров отдыха, дней памяти, праздников и других мероприятий, создается совет дела. Учебная группа разбивается на микроколлективы по интересам, умениям, способностям (художники, певцы, чтецы, танцоры и т.п.). На общем сборе определяется форма, стратегия будущего мероприятия, кто и каким образом будет участвовать. Каждая микрогруппа дает свои предложения в соответствии со своей спецификой. Совет дела все предложения фиксирует и, в дальнейшем, формирует программу мероприятия, готовит задания микрогруппам.

Результатом такого многоуровневого погружения в технологию коллективной творческой деятельности становится глубокая убежденность будущих педагогов в ее эффективности, целесообразности, действенности, мотивированности на ее изучение. Студенты на практике осваивают основные элементы технологии: проведение

сбора-старта, разбивка на микрогруппы, коллективное планирование, коллективная подготовка, коллективное проведение, коллективный анализ проведенного дела, планирование ближайших последствий, то есть новых дел, которые инициированы благодаря проведенному коллективному творческому делу.

Мотивация освоения технологии коллективного творческого воспитания еще не означает, что студенты в полной мере освоют ее теоретические основы. Их также важно преподносить, опираясь на практическую реализацию данной технологии в рамках учебных занятий. О том, как проводятся семинарские занятия было сказано ранее. На лекционных занятиях также есть возможность опираться на коллективную деятельность, в частности, предлагать решать проблемные ситуации, которые формулирует преподаватель, в микрогруппах. Предложить решить проблему, практическую задачу можно микрогруппам, в которые объединяются 2-3 студента, сидящие рядом. Как показывает практика, в отличие от индивидуальной работы в микроколлективе продуктивность размышлений над поставленной задачей гораздо выше. Это связано с наличием значимых товарищей, присутствие которых мотивирует на более активную работу. Идеи, предложения коллег по микрогруппе также стимулируют мыслительную активность, заставляют думать в нужном направлении.

Кроме теоретической составляющей технологии коллективного творческого воспитания важно педагогически ориентированно, целенаправленно организовать работу по практическому освоению данной технологии. То есть не только изучить теоретические основы, но научиться применять на практике. Для этого всю работу по освоению технологии коллективного творческого воспитания (КТВ) мы разбили на ряд этапов: 1) изучение жизненного пути И.П. Иванова, 2) освоение теоретических основ, на которых базируется технология КТВ, 3) апробация подготовки и проведения КТД на практических занятиях, 4) проведение КТД в ходе педагогической практики.

Более подробно распишем основные этапы освоения технологии коллективного творческого воспитания:

1-й этап. В связи с юбилеем И.П. Иванова с начала года мы начали с изучения его жизненного пути. Учебная группа была разбита на 4 микроколлектива. Каждый из них подбирал и публиковал материал по следующим направлениям: 1) история жизни великого педагога; 2) профессиональная деятельность; 3) исторические основания для создания коммунарской методики; 4) научные и практические основы создания технологии КТВ. Эта работа велась с января до мая и публикации в группе ВКонтакте осуществлялись один раз в месяц.

В этом учебном году уже другие микрогруппы готовили фотоотчеты о деятельности И.П. Иванова, которые также выкладывались в группе ВКонтакте. Группы получили следующие задания: 1) И.П. Иванов в детские годы, 2) И.П. Иванов в студенчестве, 3) научная деятельность И.П. Иванова; 4) И.П. Иванов в работе со студентами.

По итогам этой работы в рамках студенческого научного общества была проведена научная конференция «Методика И.П. Иванова: от зарождения до воплощения». Микрогруппы готовили сообщения по назван-

ным темам, сопровождая выступление, презентациями, фотографиями, видеороликами.

В социальной сети **ВКонтакте** создано сообщество нашей кафедры. В ней, в настоящий момент, около 400 подписчиков. Наша группа отзывается на все события, происходящие на кафедре, факультете, университете, педагогической науке и практике. В частности, в группе имеется постоянная рубрика «Великие педагоги прошлого». На этой страничке излагается жизненный путь, педагогическая деятельность, основные научные идеи великих педагогов. Здесь же организуются дискуссии, направленные на обсуждение педагогических трудов ученых-педагогов прошлого. Основные положения, касающиеся жизни И.П. Иванова, становления его как ученого, развитие им знаменитой технологии коллективного творческого воспитания, изложенные студентами в ходе конференции, были опубликованы в группе ВК.

2-й этап – освоение теоретических основ технологии КТВ. Кроме лекционных занятий по изучению теоретических положений коммунарской методики, их освоение происходило на семинарских занятиях. Для этого учебная группа разбивалась на 4 микроколлектива. Причем и состав групп, и способы разбивки каждый раз менялись. Каждой группе необходимо было подготовить и провести семинар по одной из следующих тем: 1) история создания коммунарской методики, 2) теоретические основы технологии КТВ, 3) практическая апробация и распространение коммунарской методики, 4) технология подготовки и проведения коллективных творческих дел, игр, праздников. Обязательным условием успешности выступления группы на семинаре было активное включение в освоение материала других микроколлективов, интерактивные формы преподнесения материала, использование цифровых технологий, мультимедийных средств и т.п.

Сложность работы микрогрупп в том, что сам процесс подготовки будущего дела, как правило не известен окружающим, так как осуществляется группой в отсутствии зрителей. Другие группы видят и слышат только результаты подготовительной работы. Мы решили визуализировать процесс работы микрогруппы на этапе подготовки общего дела. Микрогруппы готовили **видеоролики** с процесса коллективной подготовки общего дела, наработки идей, предложений, отбора из них наиболее рациональных, взаимодействие внутри группы. Длительность ролика ограничивалась 10-12 минутами. Мы просили участников микрогрупп зафиксировать в них основные этапы подготовки: выработка общего замысла и плана выступления, распределение обязанностей, составление примерной программы выступления и т.п. Эти видеоролики показывались перед выступлением микрогруппы. В результате у остальных микрогрупп складывалось полное представление как члены группы взаимодействовали, на сколько демократично распределялись обязанности, как учитывались интересы, творческие умения участников при получении задания от группы. В конце занятия проводился коллективный анализ проведенного семинара. На нем обсуждались следующие вопросы: были ли достигнуты его цели? На сколько были эффективны пути активизации других участников семинара? Степень эффективности процесса подготовки?

Еще одна цифровая технология, которую следовало

обязательно использовать микрогруппам в ходе выступления – это **онлайн презентация**. Она должна включать ряд обязательных элементов: содержание доклада, субтитры, отдельные слайды, слайд-шоу, тематические картинки и пр. С помощью презентации теоретические выступления делаются более наглядными, доступными, понятными. Также с помощью презентации члены микрогрупп создавали видео викторины, с выбором вопросов и несколькими вариантами ответов.

3-й этап освоения коммунарской методики – отработка технологии подготовки и проведения КТД в ходе практических занятий. Учебная группа снова разбивалась на микроколлективы, каждый из которых получал задание по подготовке КТД определенной направленности. Выбирали следующие виды КТД: художественное, познавательное, спортивное, трудовое. Соответственно, было создано 4 микрогруппы в новых составах. По жребию определялось направление КТД, которое готовила каждая группа. Задача микрогруппы состояла в определении формы КТД, его содержания, организации соревнований между другими микроколлективами. Обязательными условиями подготовки КТД были включение других микрогрупп в активное участие в данном КТД, его социальная направленность.

Группа, представляющая художественное КТД, готовила турнир-викторину по народным сказкам. Инсценировки сказок микрогруппами в различных жанрах были засняты и выложены в группе ВК для изучения другими студентами.

Группа, которая готовила познавательное КТД, разработала квест по истории коммунарского движения. Участниками стали 3 команды, созданные из оставшихся микрогрупп. Основные задания этого квеста были представлены в стенгазете в виде «Турнира смекалистых». Согласно технологии коллективного творческого воспитания, педагоги сотрудничества: в этом турнире были победители, но не было проигравших. Каждый получил какой-либо приз.

Спортивное КТД проходило в форме состязаний по народным играм. В качестве зрителей и участников были приглашены студенты других курсов. Были сформированы сборные команды, которые соревновались в «бое петухов», городках, лапте, «охотники и утки» и других играх.

Трудовое КТД представляло собой мастер-класс по различным ремеслам с использованием ниток, лоскутков, пластилина, бумаги и др. Поделки после проведения КТД были подарены преподавателям и студентам других курсов.

4-й этап – проведение коллективных творческих дел в ходе педагогической практики. Микроколлективы по 4-5 чел. были направлены на практику в разные школы, реабилитационные центры, дома творчества города. Они подготовили и провели с учащимися КТД различной направленности, в зависимости от плана работы учебного заведения. Сами студенты выступали в роли старших товарищей в микрогруппах. Видеоотчеты о предварительной работе студентов с педагогами школы, беседе-старте КТД, подготовке, проведении и анализе дел были рассмотрены на итоговой конференции, завершающей практику. Все видеоотчеты комментировались участниками, обсуждались другими микрогруппами. Впоследствии отчеты были выложены в группе в ВК.

Выводы

В процессе освоения коммунарской методики с использованием информационно-компьютерных технологий было установлено, что они дают преимущество по сравнению с традиционными средствами обучения:

- 1) студенты более тщательно изучают труды по технологии коллективного творческого воспитания;
- 2) использование информационно-компьютерных технологий в ходе изучения теоретических основ коммунарской методики позволяет более глубоко понять ее сущность, детали, специфику;
- 3) с помощью информационно-компьютерных технологий студентам удается глубже проникнуть в организацию работы микрогрупп на разных этапах подготовки и проведения КТД,
- 4) более глубоко осознается значимость социальной направленности коллективных творческих дел, чему, в значительной мере, способствует трансляция

КТД в соцсетях;

5) преподавателю сложно оценить правильность поведения каждого студента в ходе подготовки и проведения КТД. В лучшем случае он оценивает качество подготовки дела на этапе проведения КТД. С помощью информационно-компьютерных технологий удастся проследить всю технологию от предварительной работы воспитателей, беседы-старта КТД, подготовки, проведения, обсуждения. При этом видна деятельность и активность каждого студента.

Опросы студентов показали, что использование информационно-компьютерных технологий при знакомстве с технологией коллективного творческого воспитания, способствуют более глубокой мотивации ее освоения, содействует лучшему изучению теоретических основ технологии, формированию основательных практических навыков использования данной технологии в учебно-воспитательной работе.

Библиографический список

1. *Иванов И.П.* Воспитывать коллективистов: Из опыта работы школ Ленинграда и Ленинградской области. М.: Педагогика, 1982. 80 с.
2. *Иванов И.П.* Методика коммунарского воспитания: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 144 с.
3. *Иванов И.П.* Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989. 208 с.

References

1. *Ivanov I.P.* To educate collectivists: From the experience of the Leningrad and Leningrad region schools. M.: Pedagogika, 1982. 80 p.
 2. *Ivanov I.P.* Methodology of communal education: Book for teachers. M.: Enlightenment, 144 p.
 3. *Ivanov I.P.* Encyclopedia of collective creative affairs. M.: Pedagogika, 1989. 208 p.
-
-

УДК 378.147

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-364-368

ПАШУТИНА ОЛЕСЯ СЕРГЕЕВНА

кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовного процесса и криминалистики Юго-Западного государственного университета, г. Курск, Россия
E-mail: olesya-pashutina@yandex.ru

ЧЕБОТАРЕВА ИРИНА НИКОЛАЕВНА

кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры уголовного процесса и криминалистики Юго-Западного государственного университета, г. Курск, Россия
E-mail: cheb_irina@mail.ru

ЛЯСКОВЕЦ АНДРЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

старший преподаватель кафедры уголовного процесса и криминалистики Юго-Западного государственного университета, г. Курск, Россия
E-mail: skalabor@gmail.com

PASHUTINA OLESIA SERGEEVNA

Candidate of Law Sciences, Associate Professor of the Department of Criminal Procedure and Criminalistics, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
E-mail: olesya-pashutina@yandex.ru

CHEBOTAREVA IRINA NIKOLAEVNA

Candidate of Law Sciences, Associate Professor of the Department of Criminal Procedure and Criminalistics, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
E-mail: cheb_irina@mail.ru

LIASKOVETS ANDREY VLADIMIROVICH

Senior Lecturer in the Department of Criminal Procedure and Criminalistics, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
E-mail: skalabor@gmail.com

**К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ***

THE USAGE OF EDUCATIONAL COMPUTER GAMES FOR TEACHING LAW STUDENTS

Образ современного студента предопределяет использование комбинированного подхода к обучению будущих правоприменителей, включающего в себя, как устоявшиеся академические методы, так и инновационные, позволяющие профессорско-преподавательскому составу общаться с обучающимися на одном языке. Статья посвящена использованию игровых технологий в процессе подготовки будущих юристов. На основе ранее накопленного исследователями опыта и результатов внедрения разработанной авторами обучающей игры «Интерактивный квест «Уголовное дело»» на юридическом факультете Юго-Западного государственного университета (г. Курск), в статье анализируются положительные и отрицательные стороны использования «серьезных» игр при обучении будущих правоприменителей.

Ключевые слова: геймификация, обучающие компьютерные игры, образовательный процесс, мотивация студентов, формирование профессиональных компетенций

The image of a modern student determines the use of a combined approach to future law enforcement officers training, which includes not only classical academic methods, but also innovative ones, allowing the teaching staff to speak the same language with the students. The article is devoted to the use of gaming technologies in future lawyers' training. Based on the educational experience and the results of the implementation of the Interactive quest «Criminal Case» developed by the authors at the Faculty of Law of Southwestern State University (Kursk), the article analyzes the positive and negative aspects of the use of «serious» games in the training of future law enforcement officers.

Keywords: gamification, educational computer games, educational process, motivation of students, formation of professional competencies.

Введение

В современном мире предъявляются высокие требования к уровню квалификации специалистов во всех областях и видах профессиональной деятельности, в том числе, и в области права. Молодой юрист должен иметь не просто большой объем знаний, но и уметь ими пользоваться в целях оказания надлежащей помощи гражданам, предприятиям и организациям по определению оптимальной стратегии их поведения в конкретно сложившейся ситуации. Широкий кругозор в совокупности со стремлением к профессиональному и личностному росту, проявляющиеся в способности к непрерывному самообразованию, постоянному пополнению и расши-

рению объема своих знаний, отработки навыков и умений – требования, которые предъявляет современный работодатель.

Актуальность исследования обусловлена тем, что сфера права во многом обладает известной степенью консерватизма, которая обуславливает то, что в образовательном процессе студентов-юристов предпочтение отдается обучению навыкам работы либо на основе традиционных методик, либо через элементы реальной практической деятельности. Не умаляя их значимости, все же подчеркнем, что, в настоящее время, образ студента, его интеллектуальный статус и потребности, предопределяют то, что устоявшаяся совокупность методов и приемов его обучения уже недостаточна и

* Работа выполнена в рамках реализации программы развития ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030»

требует внедрения новых подходов формирования профессиональных компетенций, воспитания всесторонне развитого специалиста, владеющего навыками анализа, синтеза информации, самостоятельного разрешения проблем и задач, возникающих в ходе профессиональной деятельности.

Процесс образования должен мотивировать студента на освоение большого объема информации, ее активный поиск. Великий Д. Карнеги писал: «Существует только один путь под небом убедить кого-либо что-либо сделать. Приходилось ли вам задумываться над этим? Да, один единственный путь – это заставить другого захотеть сделать это» [1, с. 19].

Вопросы мотивации студентов к обучению, как движущей силы процесса обучения и освоения материала, всегда были в центре внимания исследователей, ведь, как справедливо отмечается в научной литературе, «для студентов важно обеспечивать усиление и интереса к тому, чтобы накапливать знания, осуществлению самостоятельной деятельности и проведению непрерывного самообразования» [2, с. 186–188]. В настоящее время существует немало рекомендаций по внедрению в образовательный процесс инновационных образовательных технологий, направленных на появление у обучающихся желания учиться и позволяющих, в частности, профессорско-преподавательскому составу общаться с ними на одном языке¹. Однако, признавая тот факт, что «в современной высшей школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, настоятельно рекомендуется использование игровых технологий» [3, с. 25], многие аспекты такого внедрения на сегодняшний день являются предметом бурных дискуссий в научной литературе.

Цель данного исследования – изучение влияния использования компьютерных игр, как активных образовательных технологий, выражающихся в переносе акцента с деятельности преподавателя на деятельность обучающихся и направленных на развитие у последних способности нестандартно мыслить, искать, аккумулировать и использовать полученную информацию, на усвоение студентами учебного материала и повышение их мотивации к дальнейшему саморазвитию (в том числе, на примере разработанной авторами образовательной компьютерной игры «Интерактивный квест «Уголовное дело»»).

Новизна исследования состоит в том, что основные выводы авторы формулируют не только на основе ранее проведенных исследований: основным фундаментом работы являются результаты внедрения продукта, разработанного и созданного ими лично с учетом потребностей и особенностей современного образовательного процесса.

Методологическую основу исследования составили методы диалектического материализма, общенаучные методы (наблюдение, анализ, синтез, сравнение), частно-научные методы (анкетирование).

Изложение основного материала

Профессиональная деятельность – важнейшая сторона жизнедеятельности человека, способствующая его самореализации и актуализации его возможностей [4, с. 25]. Несмотря на различные мотивы принятия решения о поступлении на юридический факультет (престижность профессии, ее общественная потребность,

желание продолжить династию, угода родительскому желанию и т.д.), у студентов на начальном этапе обучения, как правило, сформировано общее положительное отношение к своей будущей профессиональной деятельности и процессу приобретения знаний. Однако в дальнейшем преподаватели начинают сталкиваться с такими явлениями, как низкая заинтересованность обучающихся, формальное отношение к учебе, отсутствие желания проявлять творческий подход к процессу обучения и т.п. Следует признать, что отчасти это связано тем, что современные студенты (так называемое «цифровое поколение»), во многом отличаются от тех, кто учился до них: они привычны к когнитивной перегрузке, которую создают гаджеты, им присуща меньшая устойчивость внимания, они в меньшей степени владеют навыками эффективного запоминания и организации материала в памяти [5, с. 67] и, в своем большинстве, обладают клиповым видом мышления [6, с. 180–182]. Это «дети» мультимедийной технологий, мотивированно занимающиеся только тем, что им интересно, и нередко предпочитающие компьютеры книгам. В этой связи традиционные методы обучения студента-юриста, со временем теряют свою результативность, устоявшихся способов передачи, восприятия и переработки учебного материала становится недостаточно, что вызывает необходимость внедрения в образовательный процесс технологий, позволяющих преподавателю взаимодействовать в одном информационном поле с обучающимися [7, с. 296], методов обучения, основанных на других принципах и способных стимулировать познавательную деятельность современного студента [8, с. 22]. Среди них особое место занимает геймификация – «мощная стратегия применения игровых механик к неигровым активностям» [9, с. 26], одной из тенденций которой является разработка обучающих компьютерных игр.

Нельзя не признать, что такие игры, как активные образовательные технологии, по своей сути представляющие собой средства наглядности, обладают всеми необходимыми чертами стиля обучения, соответствующего вызову современности, способствуют «формированию устойчивости мыслительного процесса и развитию профессиональной памяти», формируют у студентов-юристов комплекс компетенций, необходимых в дальнейшем для осуществления правоприменительной деятельности [10, с. 54], повышают мотивацию к обучению. Они, в частности:

- помогают студентам преодолевать фрагментарность и поверхностность мышления (содержащийся в них в должном объеме обучающий материал излагается в четкой логической последовательности, на доступном уровне и проецируется на конкретную ситуацию);
- способствуют развитию критического мышления (прохождение этапов игры способствует тому, что обучающийся, прежде чем сделать игровой шаг, обдумывает и анализирует необходимую для этого информацию);
- увеличивают скорость обучения за счет того, что студенты получают возможность анализировать и оценивать свои результаты без отсрочки во времени, исправлять их, обращаясь непосредственно во время игры к необходимому справочному материалу;
- используют «феномен многозадачности», заставляющий работать мозг обучающихся «в другом

режиме», повышая, тем самым, скорость психических процессов: в ходе игры обучающимся надо многое успеть (вспомнить ранее изученный материал, ознакомиться с новым), надлежало применить знания к конкретной ситуации и т.д.;

– обеспечивают возможность длительного запоминания учебного материала (применение имеющихся знаний и знаний, приобретенных во время игры, к конкретной практической ситуации с возможностью повторного прохождения этапов игры в случае ошибки способствуют формированию установки «понять-запомнить»).

Кроме того, в процессе прохождения игры обучающиеся становятся более объективными в своей самооценке.

Использование в образовательном процессе обучающих компьютерных игр несомненно дает приблизить обучение к реальному познанию [11, с. 19], что, впрочем, не означает, что традиционные академические методы должны отойти на второй план. Разрушение и потеря положительных результатов традиционной системы образования недопустимо. Игры могут выступать лишь в качестве дополнительного инструмента, с помощью которого преподаватель может активно влиять на повышение мотивации современного студента к получению знаний. Логически связанная с разделами учебных дисциплин игра является их продолжением.

Обучающие компьютерные игры, как способ повышения познавательной активности (в том числе и отработки навыков) давно используются в подготовке медиков, летчиков, водителей и т.д. Учитывая положительный опыт их применения, нашим рабочим коллективом была разработана образовательная игра «Интерактивный квест «Уголовное дело»», которая, являясь по сути симулятором профессиональной деятельности участника уголовного процесса (следователя, дознавателя) на различных стадиях уголовного процесса (возбуждение уголовного дела, предварительное расследование) по различным видам преступлений (кража, хулиганство), представляет собой технологию обучения на собственном опыте в игровой среде профессиональным компетенциям. Образовательный потенциал разработанной нами игры заключается в том, что она логически и содержательно выстроена с точки зрения действующего российского нормативно-правового регулирования порядка производства по уголовному делу и объединяет в одном месте все необходимое для овладения профессиональными компетенциями в сфере уголовного судопроизводства: учебные задания, справочный учебный и нормативно-правовой материал (в случае неверного хода у студента есть возможность, не теряя время, обратиться к последнему сразу же в рамках игры).

Анализ правоприменительной практики позволил нам создать игровые сюжеты, построенные на сценарии с четко продуманной и пошаговой разработкой, имитирующие широкий спектр ситуаций, возникающих в деятельности следователя (дознавателя) в процессе возбуждения и расследования уголовного дела.

Интерактивный квест «Уголовное дело» был внедрен в учебный процесс на юридическом факультете Юго-Западного государственного университета (ЮЗГУ) при проведении практических занятий по дисциплинам уголовно-процессуального и криминалисти-

ческого блока.

По результатам проведенной апробации, мы можем выделить следующие преимущества использования обучающей компьютерной игры в образовательном процессе студентов-юристов. Она:

– вызывает заинтересованность у обучающихся (сразу же отметим, что студенты, отметившие до прохождения игры то, что они в целом не любят компьютерные игры (в том числе и обучающие), изменили к ним свое отношение с негативного на позитивное (6,3 %)²);

– повышает уровень вовлеченности в процесс обучения (в том числе и по предметам, которые ранее не вызывали особого интереса. В этой связи мы можем смело сказать, что разработанная нами игра в полном мере относится к так называемым «серьезным играм» [12], которые захватывают даже тех, у кого не было интереса к дисциплинам, положения которых составляют основу игры);

– позволяет в рамках одного занятия охватить разделы не одной, а нескольких смежных дисциплин, что, в свою очередь, обеспечивает формирование у студентов способности достаточно свободно оперировать комплексом знаний, необходимых для решения конкретных задач в правоприменительной деятельности (так, например, чтобы надлежаще произвести следственное действие, следователь (дознаватель) обязан не только знать процессуальный порядок его производства, но и какая совокупность законных тактических приемов, направленных на обнаружение, исследование, фиксацию и изъятие доказательств с учетом следственной ситуации и условий производства следственного действия, может привести к его наиболее эффективному результату);

– способствует не только использованию студентами ранее приобретенных знаний в новой ситуации (ранее усвоенный ими материал проходит сквозь призму своеобразной практики), но и дает возможность приобрести новые. Игра позволяет создать условия, которые обеспечивают возможность направить студента на самостоятельную и творческую обработку материала, мотивировать его на получение дополнительной информации: в случае совершения ошибки, обучающиеся могут, не выходя из игры обратиться к справочному материалу, изложенному для них в понятной форме, изучить, проанализировать его и непосредственно использовать в целях принятия надлежащего процессуального (тактического) решения или совершения процессуального (тактического) действия;

– устраняет чувство боязни перед сложной дисциплиной. Вызывая положительные эмоции, она способствует более легкому и эффективному восприятию информации, усвоению и запоминанию учебного материала;

– минимизирует эмоциональное напряжение связанное с боязнью ошибиться, что, в свою очередь, позволяет обучающемуся в более полной мере проявить свои способности (учитывая, что игрок, принявший неверное процессуальное решение, может пройти все этапы игры заново, исправить свои ошибки и, тем самым, добиться успеха, у него исключается страх перед ошибкой, формирование которого может негативно сказаться на дальнейшей профессиональной деятельности);

– активизирует мышление (причем не просто мышления, направленного на нахождение решения, а

решения стратегически выверенного, пригодного для применения в дальнейшей правоприменительной деятельности) и внимание каждого студента во время занятия, позволяет стимулировать развитие способности выстраивать логические связи, воспринимать какое-либо явление целиком и делить сложные задачи на подзадачи;

– способствует развитию смежных компетенций (личностных, познавательных и т.д.);

– формирует осознание обучающихся важности владения учебной информацией, стимулирует к саморазвитию.

Обучающая, психотехническая, релаксационная, развлекательная – это далеко не полный перечень функций, которые выполняет предложенная нами игра, и которые определяют ее полезность, отмечаемую и самими студентами. Так, 100 % опрошенных респондентов из числа принимавших участие в апробации разработанного нами интерактивного квеста высказались «за» внедрение в игровых элементов в обучающий курс, что, по их мнению, повышает вовлеченность в образовательный процесс (77,8 %), мотивацию к более углубленному изучению дисциплин и дальнейшему саморазвитию (46 %), делает обучение более легким, способствует повышению усвоения учебного материала (38,1 %). Игра вызвала живой интерес у обучающихся, положительные эмоции и оставила хорошее впечатление. Респонденты отметили, что игра помогла им систематизировать имеющиеся знания (89,5 %) и узнать новое (71,1 %). Ни один из студентов не выбрал предложенные нами варианты ответов «Не понравилось, ничего нового не узнал(а)», «Понравилось, но ничего нового не узнал(а)».

Как преподаватели, мы не можем более подробно не остановиться на таком уже ранее нами отмеченном преимуществе игры, как легкость усвоения и запоминания материала. Во многом это связано с тем, что игра представляет собой визуально-наглядную форму запоминания информации. Образы (прежде всего зрительные) – это «язык мозга» [13, с. 40]. Обучающая компьютерная игра открывает для студентов мир, в котором они являются не только гостями (что присуще традиционной форме представления знаний – учебникам, лекциям и т.п.), но и становятся непосредственными участниками, что позволяет их мозгу более эффективно выполнять команду «запомнить».

В процесс тестирования игры нами были вовлечены студенты 3-го курса специальности «Правоохранительная деятельность. Мы поделили их на две большие группы. Первым было предложено пройти игру, вторым мы предоставили основанные на сюжете игры тестовые задания. Сущность данного эксперимента заключалась в том, что обучающиеся 3-го курса уже изучили разделы дисциплин «Уголовный процесс», «Судебная экспертиза», но и еще не освоили разделы дисциплин «Уголовно-процессуальные акты», «Криминалистика», «ОРМ» которые также лежат в основе созданного нами игрового сценария. Восполнять недостающие для решения поставленных задач знания студенты первой группы могли путем обращения непосредственно в процессе прохождения этапов к изложенному в игре справочному материалу (героями игры являются профессор, руководитель следственного органа или начальник органа дознания, которые, в случае совершения студентом ошибки, «указывают» на несо-

стоятельность принятого решения или незаконность действия и «предоставляют» обучающемуся для изучения материал, аккумулированный применительно к конкретной ошибке). Второй группе студентов справочный материал был предложен в виде пособия, к которому они могли обратиться, если испытывали трудности в решении предложенных заданий.

Казалось бы, что студенты, решающие тестовые задания и использующие справочный материал, изложенный в пособии, должны были бы показать лучшие результаты (в частности, отсутствие ярких картинок игры по идее позволяет четче сфокусировать внимание на сути информации); однако, практика показала, что обучающиеся, не обладающие требуемым комплексом знаний, непроходившую игру, усвоили информацию более эффективно: большинство студентов первой группы исправляли допущенные ими ошибки с первого раза, не прибегая к повторному обращению за помощью к «подсказкам» (кроме того, практически половина из них, в отличие от второй группы, смогли по итогам своей «процессуальной» деятельности принять законное итоговое решение). Присущее современному студенту клиповое мышление (о котором мы говорили ранее), превалирующее среди молодежи, позволило усвоить им информацию лучше. В отличие от «полотна» текста методического материала информационная выжимка, доступная в ходе прохождения игры, подкрепленная виртуальными образами, позволила студентам в большем объеме сосредоточить внимание на самом главном и надлежаще его усвоить.

Были ли выявлены нами недостатки использования «серьезных игр» в процессе обучения студентов-юристов? Да, но, наш взгляд, они носят больше организационный характер (варьируются от необходимости наличия компьютера с выходом в Internet и соответствующего программного обеспечения до необходимости поддержания дисциплины в аудитории во время игры (студенты часто активны в проявлении своих эмоций, как при совершении ошибки, так и при удачном разрешении поставленной задачи)) и не являются препятствием для внедрения «серьезных игр» в образовательный процесс в современном вузе.

Выводы

Геймификация в образовании – процесс вовлечения и мотивации обучающихся, позволяющий в существенной мере повысить эффективность образовательного процесса. Обучение современного студента, активно пользующегося электронными носителями, выросшего на использовании социальных сетей и компьютерных играх должно сочетать в себе как традиционные академические методы, так и новые интерактивные методики, которые позволяют сделать более увлекательными ежедневные шаги обучающихся по освоению дисциплин, ведь увлеченный студент обязательно будет стремиться с дальнейшему самообразованию и развитию в себе дополнительных навыков, которые создадут надлежащий фундамент его дальнейшей профессиональной деятельности.

Использование в образовательном процессе обучающих компьютерных игр ни коим образом не противостоит устоявшимся педагогическим теориям. Наоборот, оно дополняет их, способствуя развитию у современ-

ного студента целеустремленности, активности, динамичности и продуктивности мышления, стремления к саморазвитию и уверенности в своих профессиональных возможностях. Внедрение образовательной игры «Интерактивный квест «Уголовное дело»» в учебный процесс на юридическом факультете ЮЗГУ показало, что ее использование в полной мере способствует закреплению ранее полученных знаний, помогает учащимся отработать полученные навыки и умения. Кроме того, играя роль в виртуальном пространстве, обучающийся раскрывает свой внутренний потенциал и получает новые знания и компетенции. Все это, в свою

очередь, мотивирует его к дальнейшему обучению. Благодаря своему структурному многообразию компьютерные игры представляют собой богатую возможность приобретения навыков деятельности и мышления, вычленивая основные функционально-деятельностные позиции для решения конкретных задач человеческого бытия. Опираясь на собственный опыт, мы можем уверенно говорить о том, что применение традиционных методов наряду и игровыми технологиями сделает учебный процесс более эффективным, существенно повысит уровень профессиональной подготовки студентов-юристов.

Примечания

1. См., например: Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения / Д. Н. Кавтарадзе. - 2-е изд. Москва: Просвещение, 2009. 173, [3] с.; Мусабекова С.А., Костылева О.А., Журавлев С.Н., Ныгызбаева Р.Ж., Иманбаева Г.Н. Новые технологии – современному образованию: геймификация при обучении в медицине // Вестник КазНМУ. 2018. № 2. С.296-299; Варенина Л.П. Геймификация в образовании // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. №6. Том 6, часть 2. С. 314-317; Соболева Е.В., Соколова А.Н., Исупова Н.И., Суворова Т.Н. Применение обучающих программ на игровых платформах для повышения эффективности образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 4. Том 7. С. 7-25.
2. В апробации принимали участие 63 студента дневного отделения юридического факультета ЮЗГУ.

Библиографический список

1. Карнеги Д. Как приобретать друзей и оказывать влияние на людей. М.: Издательство «Прогресс», 1990. 281 с.
2. Преображенский А.П., Чопоров О.Н. О мотивации студентов к обучению // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2016. № 3-2 (59). С. 186–188.
3. Варенина Л.П. Геймификация в образовании // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. №6. Том 6, часть 2. С. 314–317.
4. Лукина В.С. Исследование мотивации профессионального развития // Вопросы психологии. 2004. № 5. С. 25–32.
5. Купчинская М.А., Юдалевич Н.В. Клиповое мышление как феномен современного общества // Бизнес-образование в экономике знаний. 2019. № 3. С. 66–71.
6. Барлас Т.В. Поколение «Z»: проблема диалога в системе «преподаватель-студент» // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2018. № 6 (814). С.180–182.
7. Мусабекова С.А., Костылева О.А., Журавлев С.Н., Ныгызбаева Р.Ж., Иманбаева Г.Н. Новые технологии – современному образованию: геймификация при обучении в медицине // Вестник КазНМУ. 2018. № 2. С.296–299.
8. Муталиева А.Ш., Ахтанова С.К. Педагогика XXI века: инновационные методы обучения // Universum: психология и образование. 2020. № 3 (69). С. 22. // URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/8928> (дата обращения: 05.06.2023).
9. Коваль Н.Н. Геймификация в образовании // Педагогическая наука и практика. 2016. № 2(12). С. 25–29.
10. Дюжева М. Б., Розовская Н. И. Симуляционные деловые игры в учебном процессе высшей школы // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. 2020. №12. С. 54–59.
11. Соболева Е.В., Соколова А.Н., Исупова Н.И., Суворова Т.Н. Применение обучающих программ на игровых платформах для повышения эффективности образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 4. Том 7. С. 7–24.
12. Marczewski A. (2015). Game Thinking. Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design (1st ed., pp. 15). CreateSpace Independent Publishing Platform // URL: Game Thinking – Differences between Gamification & Games (gamified.uk) (дата обращения: 15.06.2023 г.)
13. Хохлова Л.П. Методы запоминания информации // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. № 2(6). С. 40–43.

References

1. Carnegie D. How to make friends and influence people. Moscow: Progress Publishing House, 1990. 281 p.
2. Preobrazhensky A.P., Choporov O.N. On the motivation of students to study // Modern studies of social problems (electronic scientific journal). 2016. No. 3-2 (59). Pp. 186–188.
3. Varenina L.P. Gamification in education // Historical and socio-educational thought. 2014. No. 6. Volume 6, part 2. Pp.314–317.
4. Lukina V.S. Research of motivation of professional development // Questions of psychology. 2004. No. 5. Pp. 25–32.
5. Kupchinskaya M.A., Yudalovich N.V. Clip thinking as a phenomenon of modern society // Business education in the knowledge economy. 2019. No. 3. Pp. 66–71.
6. Barlas T.V. Generation «Z»: the problem of dialogue in the teacher-student system // Vestnik MGLU. Education and pedagogical sciences. 2018. No. 6 (814). pp.180-182.
7. Musabekova S.A., Kostyleva O.A., Zhuravlev S.N., Nygzybayeva R.Zh., Imanbayeva G.N. New technologies for modern education: gamification in teaching medicine // Bulletin of KazNMU. 2018. No. 2. Pp. 296–299.
8. Mutaliev A.Sh., Akhtanova S.K. Pedagogy of the XXI century: innovative teaching methods // Universum: psychology and education. 2020. No. 3 (69). p. 22. // URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/8928> (date of application: 05.06.2023).
9. Koval N.N. Gamification in education // Pedagogical science and practice. 2016. No. 2(12). Pp. 25–29.
10. Dyuzheva M. B., Rogovskaya N. I. Simulation business games in the educational process of higher school // Modern science: actual problems of theory and practice. Series: HUMANITIES. 2020. No.12. Pp. 54–59.
11. Sobeleva E.V., Sokolova A.N., Isupova N.I., Suvorova T.N. Application of training programs on gaming platforms to improve the effectiveness of education // Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University. 2017. № 4. Volume 7. Pp. 7–24.
12. Marczewski A. (2015). Game Thinking. Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design (1st ed., pp. 15). CreateSpace Independent Publishing Platform // URL: Game Thinking – Differences between Gamification & Games (gamified.uk) (accessed: 06/15/2023)
13. Khokhlova L.P. Methods of memorizing information // St. Petersburg Educational Bulletin. 2017. No. 2(6). Pp. 40–43.

РУСАКОВА ВЕРА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и прикладных информационных технологий им. Н.А. Ильиной, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: v.n.rusakova@yandex.ru

САВАТЕЕВА ЕКАТЕРИНА СТАНИСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и прикладных информационных технологий им. Н.А. Ильиной, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: katrin_s@inbox.ru

RUSAKOVA VERA NIKOLLAEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics and Applied Information Technologies Named After N.A. Ilin, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: v.n.rusakova@yandex.ru

SAVATEEVA EKATERINA STANISLAVOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics and Applied Information Technologies Named After N.A. Ilin, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: katrin_s@inbox.ru

**ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИМЕНЕНИЮ КЛАСТЕРИЗАЦИИ
В РАМКАХ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА ДАННЫХ**

**PRACTICAL REALIZATION OF STUDENT TRAINING IN THE APPLICATION OF CLUSTERING
AS PART OF SYSTEM ANALYSIS OF THE DATA**

В статье приводятся отдельные аспекты преподавания дисциплины «Основы системного анализа» студентам направления подготовки 01.03.05 Статистика. Основной акцент сделан на возможности применения кластерного анализа для решения некоторых практических задач сферы интересов будущего специалиста в области анализа данных. Освещается разработанная методика проведения лабораторных работ по теме с применением возможностей MS Excel.

Ключевые слова: обучение студентов, основы системного анализа, введение в кластерный анализ, метод ближайших соседей, применение электронных таблиц.

The article presents certain aspects of teaching the discipline “The Bases of System Analysis” to students in the field of training 01.03.05 Statistics. The main emphasis is on the possibility of using cluster analysis to solve some practical problems in the sphere of interests of a future specialist in the field of data analysis. The developed methodology for laboratory work on the topic using the capabilities of MS Excel is covered.

Keywords: student education, the bases of systems analysis, introduction to cluster analysis, nearest k neighbors method, using spreadsheets.

Введение

Актуальность. Технический и технологический прогресс, информационно-коммуникационные технологии глобальным образом меняют реестр востребованных профессий. Огромный сектор услуг предполагает поиск целевой аудитории, реклама, предлагаемая онлайн, становится все более персонализированной, так называемая таргетированная реклама. Анализ статистических данных из «пост» инструмента превращается в основной компонент планирования в экономической сфере. Отправка промокодов, персональных предложений и скидок, кэшбэк для определенной категории покупателей и другие типы индивидуального подхода могут сработать, если верно подобрать целевую аудиторию, что предполагает правильный выбор критерия, позволяющего разграничить пользователей продукта по отдельным категориям, отнести их к определенному классу. Можно привести и другие примеры социальных и иных явлений, когда необходимо разбить имеющиеся данные на группы: в биологии (для классификации живых организмов), в психологии (для выделения типов личности), в медицине (для разделения заболеваний по группам

симптомов и способам терапии. Статистическим инструментом для такой работы служит кластерный анализ.

Цель и задачи исследования. Целью внедрения в учебный процесс разработанной практической реализации обучения студентов применению кластеризации в рамках системного анализа данных является подготовка высококлассных специалистов в соответствующей области.

Основная его задача – повышение эффективности преподавания основ системного анализа путем разработки методических рекомендаций, позволяющих студентам освоить базовый инструментальный кластерного анализа уже на втором курсе, параллельно знакомясь с возможностями электронных таблиц для его автоматизации.

Новизна. Разработаны оригинальные методические указания для проведения лабораторной работы, позволяющие на простом практическом примере познакомить студентов с достаточно сложным аналитическим инструментом. Подобрана формула, позволяющая автоматизировать вычисление расстояния между соседними

объектами в электронных таблицах на отдельных шагах кластерного анализа.

Методы исследования. Анализ литературы по теме работы, открытых интернет-ресурсов, сравнение имеющихся источников позволяет сделать вывод о целесообразности предлагаемой методики преподавания рассматриваемого раздела дисциплины «Основы системного анализа».

Изложение основного материала

Кластерный анализ – это метод анализа данных, который позволяет группировать объекты в соответствии с их сходством. Используется для выявления скрытых закономерностей в данных и позволяет производить разбиение многомерного массива на однородные группы (кластеры), которые имеют близкие характеристики, т.е., классифицировать и структурировать объекты, причем по заранее неизвестному критерию «похожести», в отличие от традиционной классификации, где заведомо известно количество групп и основание (правило) по которому группируют объекты [1].

Освоить такой инструмент как кластерный анализ необходимо тем, кто хочет реализовать себя в сфере анализа данных, в первую очередь профессиональному статисту. Познакомиться с основами кластерного анализа студенты направления 01.03.05 Статистика могут уже на втором курсе в рамках дисциплины «Системный анализ», т.к. отдельные его задачи могут быть решены стандартными средствами MS Excel. Предлагаемые на лекциях и лабораторных работах примеры постепенно усложняются, что приводит к овладению нужным инструментом в объеме достаточном для понимания его возможностей в рассматриваемой области, что находит свое дальнейшее развитие при освоении машинного обучения.

В методике системного анализа могут быть использованы различные алгоритмы кластерного анализа, такие как принцип ближайших соседей, метод k-средних, иерархический кластерный анализ, кластеризация временных рядов, DBSCAN (основанная на плотности пространственная кластеризация для приложений с шумами) и др. Каждый из них имеет свои особенности и применяется в зависимости от конкретной задачи и характеристик данных. Рассмотрим пример применения одного из них.

Алгоритм k ближайших соседей (nearest neighbors) заключается в том, что каждый объект относится к ближайшему кластеру на основе расстояния до его ближайшего соседа. Шаги алгоритма:

1. Определение количества кластеров.
2. Выбор объекта и определение его ближайшего соседа.
3. Присвоение объекта кластеру ближайшего соседа.
4. Повторение шагов 2-3 для всех оставшихся объектов.

Студентам на лабораторной работе, используя метод k ближайших соседей, предлагается решить следующую учебную задачу:

Магазину компьютерной техники требуется расставить устройства на витрину, распределив их по примерно одинаковым группам, чтобы покупателям легче было сравнить характеристики. Вычислительные машины различаются по следующим параметрам: процессор,

оперативная память, графический ускоритель, накопитель, экран, интернет и передача данных, интерфейсные разъемы, питание, вес, цена.

Классификацию решили проводить, используя таблицу (таб.1), в которой отражены две важные характеристики ноутбуков.

Таблица 1.

Характеристики ноутбуков

Бренд	Диагональ экрана (дюймы)	Цена (руб.)
Apple	13.3	100000
Lenovo	15.6	50000
Dell	14.0	70000
HP	17.3	80000
ASUS	12.5	40000

Данные для работы студентам предлагаются в формате электронной таблицы, для решения можно использовать MS Excel из пакета Microsoft Office, Calc из пакета LibreOffice. В предложенном файле несколько листов которые содержат данные рассматриваемой задачи-образца и данные для самостоятельного решения аналогичных заданий. Дальнейшее решение будем описывать в MS Excel.

1. Для корректного выполнения задания необходимо создать новую книгу MS Excel «CA-01-1.xlsx», и скопировать в нее таблицу 1.

2. В новом файле скопируйте таблицу данных на новый лист «Станд». Удалите данные, оставив только «шапку». В названиях столбцов удалите единицы измерения.

3. Вычислите стандартизированные¹ значения для каждого признака (столбца)

$$\frac{x_i - \bar{x}}{s}$$

где \bar{x} – среднее, x_i – значения, s – среднее квадратическое отклонение.

Для этого выполните следующие действия:

Под таблицей вычислите среднее значение (функция =СРЗНАЧ) всех значений в каждом из столбцов листа «Данные».

Ниже вычислите среднее квадратическое отклонение (функция =СТАНДОТКЛОН) всех значений в каждом из столбцов листа «Данные».

Должны получиться следующие значения (рис.1):

7	\bar{x}_i	14,54	68000
8	s	1,919114379	23874,67277
9			

Рис. 1. Результат вычисления среднего арифметического и среднего квадратического отклонения по столбцам «Диагональ экрана» и «Цена».

Заполните таблицу по формуле для нахождения стандартизованных значений (рис. 2):

	A	B	C
1	Бренд	Диагональ экрана	Цена
2	Apple	= (Данные!B2-Станд!B\$7)/Станд!B\$8	
3	Lenovo		
4	Dell		
5	HP		
6	ASUS		
7	\bar{x}_i	14,54	68000
8	s	1,919114379	23874,67277
9			

Рис. 2. Формула для заполнения таблицы стандартизованных значений.

Обязательно используйте абсолютные ссылки. Введите формулу в первую ячейку диапазона и растяните на всю таблицу.

Установите для всех значений формат ячеек – числовой, 2 знака после запятой (рис.3).

	A	B	C
1	Бренд	Диагональ экрана	Цена
2	Apple	-0,65	1,34
3	Lenovo	0,55	-0,75
4	Dell	-0,28	0,08
5	HP	1,44	0,50
6	ASUS	-1,06	-1,17
7	\bar{x}_i	14,54	68000,00
8	s	1,92	23874,67

Рис. 3. Стандартизированные значения.

Таким образом, стандартизация позволяет нормализовать данные и сравнивать их между собой, не учитывая их единицы измерения.

4. Рассчитайте евклидово расстояние между объектами по формуле (1).

Создайте новый лист «к соседней 1». Создайте в ней пустую таблицу с числом столбцов и строк, равным количеству признаков (5x5). Введите формулу для вычисления расстояния между двумя объектами на пересечении отдельно взятых строки и столбца.

Чтобы вычислить евклидово расстояние, нужно найти квадраты разностей между объектами по каждому из признаков и затем их сложить и извлечь корень из результата.

Попытаемся воспользоваться соответствующей формулой. Создадим выражение для вычисления расстояния между объектами 1 (Apple) и 2 (Lenovo). Это ячейки C2 и B3. Везде, где возможно, будем проходить таблицу слева направо, затем сверху вниз. Тогда первой из двух будет ячейка C2.

Но поскольку, при копировании в строке должен изменяться номер столбца в вычитаемом (например, далее берем первый и третий объект, первый и четвертый и т.д. при копировании вправо), а при копировании в столбцах – строки, то при автозаполнении использование только абсолютных и относительных ссылок здесь не поможет (рис.4).

	A	B	C	D	E	F	G	H
1			1	2	3	4	5	
2	1		=КОРЕНЬ((Станд!\$B2-Станд!\$B3)^2+(Станд!\$C2-Станд!\$C3)^2)					
3	2							
4	3							
5	4							
6	5							

Рис. 4. Пример неверной формулы. Она не позволяет использовать автозаполнение.

Нам нужны координаты соответствующих ячеек. Воспользуемся функцией ИНДЕКС с параметрами: =ИНДЕКС(массив; номер_строки, которая возвращает значение из таблицы или диапазона, которая позволит по-порядку пробегать все параметры (массив), выбирая из них нужные строки (объекты) в соответствии с их номерами в таблице (рис. 5).

	A	B	C
1			1
2	1		=КОРЕНЬ((ИНДЕКС(Станд!B2:B6;A2)-ИНДЕКС(Станд!B2:B6;'к соседней1'!C1))^2+(ИНДЕКС(Станд!C2:C6;A2)-ИНДЕКС(Станд!C2:C6;'к соседней1'!C1))^2)
3	2		
4	3		
5	4		
6	5		

Рис. 5. Пример формулы для вычисления расстояния между объектами.

Таким образом берем значение первого признака для объекта 1 (из массива B2:B6 выбираем первую строку (A2=1) и вычитаем значение первого признака для объекта 2 (C1=2). Аналогично для второго признака.

Теперь остается зафиксировать диапазоны признаков, чтобы не изменялись при копировании, а также заметить, что в уменьшаемом мы пробегаем столбец А, фиксируем только столбец, а в вычитаемом – строку 1 соответственно. В итоге получим формулу (рис. 6):

	A	B	C
1			1
2	1		=КОРЕНЬ((ИНДЕКС(Станд!\$B\$2:\$B\$6;\$A2)-ИНДЕКС(Станд!\$B\$2:\$B\$6;'к соседней1'!C\$1))^2+(ИНДЕКС(Станд!\$C\$2:\$C\$6;\$A2)-ИНДЕКС(Станд!\$C\$2:\$C\$6;'к соседней1'!C\$1))^2)
3	2		
4	3		
5	4		

Рис. 6. Пример формулы нахождения расстояния с использованием ссылок.

Растянув ее на всю таблицу, увидим, что по диагонали получились нули (расстояние объекта с самим собой), а остальные значения симметричны относительно диагонали (рис. 7):

	A	B	C	D	E	F
1			1	2	3	4
2	1	0,00	2,41	1,31	2,25	2,55
3	2	2,41	0,00	1,18	1,54	1,67
4	3	1,31	1,18	0,00	1,77	1,48
5	4	2,25	1,54	1,77	0,00	3,01
6	5	2,55	1,67	1,48	3,01	0,00

Рис. 7. Результат работы формулы, вычисляющей расстояния.

5. Найдем минимальное из расстояний. Будем рассматривать треугольник, выше главной диагонали (для выделения отдельных строк удерживайте CTRL):

	A	B	C	D	E	F
1			1	2	3	4
2	1	0,00	2,41	1,31	2,25	2,55
3	2	2,41	0,00	1,18	1,54	1,67
4	3	1,31	1,18	0,00	1,77	1,48
5	4	2,25	1,54	1,77	0,00	3,01
6	5	2,55	1,67	1,48	3,01	0,00
8	мин:		=МИН(C2:F2;D3:F3;E4:F4;F5)			

Рис. 8. Вычисление минимального расстояния.

Минимальное значение оказалось равным 1,18.

6. Теперь нужно определить расстояние между какими объектами является минимальным. Для этого будем пробегать строки с помощью функции = ПОИСКПОЗ (искомое _ значение; просматриваемый_ массив; тип_сопоставления), которая выполняет поиск указанного элемента в диапазоне ячеек и возвращает относительную позицию этого элемента в диапазоне, определяя столбец, в котором стоит данное значение, таким образом получим номер объекта.

Если в строке не окажется такого элемента, то функ-

ция выдаст ошибку, но хотя бы одна пара во всей таблице найдется обязательно, ведь минимум находился по таблице. Если найдется несколько значений, совпадающих с минимальным, то на первом шаге выбираем любое из них.

Будем искать ячейку B8 (минимальное значение) в первой строке таблицы (рис. 9). Тип сопоставления берем равным 0 для точного совпадения с искомым.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1		1	2	3	4	5			
2	1	0,00	2,41	1,31	2,25	2,55	=ПОИСКПОЗ(\$B\$8;B2:F2;0)		
3	2	2,41	0,00	1,18	1,54	1,67			
4	3	1,31	1,18	0,00	1,77	1,48			
5	4	2,25	1,54	1,77	0,00	3,01			
6	5	2,55	1,67	1,48	3,01	0,00			
7									
8	мин:	1,18							

Рис. 9. Поиск минимального значения. Пример формулы для первой строки.

Далее фиксируем ячейку с минимумом и растягиваем формулу на весь столбец. Получим:

	A	B	C	D	E	F	G
1		1	2	3	4	5	
2	1	0,00	2,41	1,31	2,25	2,55	#Н/Д
3	2	2,41	0,00	1,18	1,54	1,67	3
4	3	1,31	1,18	0,00	1,77	1,48	2
5	4	2,25	1,54	1,77	0,00	3,01	#Н/Д
6	5	2,55	1,67	1,48	3,01	0,00	#Н/Д
7							
8	мин:	1,18					

Рис. 10. Поиск минимального значения в остальных строках.

Таким образом, ближайшими, по заданным параметрам, являются объекты 2 и 3.

7. Объединим найденных соседей в один кластер.

Скопируем данный лист в новый лист «к соседей2». Удалим все значения, оставив только шапку таблицы. Переименуем столбец 2 в кластер «2 и 3», а столбец 3 удалим. Определим расстояния между кластером «2 и 3» и остальными объектами как минимум соответствующих расстояний объектов 2 и 3 листа «к соседей1». Сначала в столбце (рис.11):

	A	B	C	D	E	F
1			1 2 и 3	4	5	
2	1		=МИН('к соседей1'!C2;'к соседей1'!D2)			
3	2					
4	3					
5	4					
6	5					

Рис. 11. Пример формулы для нахождения расстояний между кластером «2 и 3» и остальными объектами.

Растянем формулу на весь столбец (рис. 12).

	A	B	C	D	E
1			1 2 и 3	4	5
2	1		1,31		
3	2		0,00		
4	3		0,00		
5	4		1,54		
6	5		1,48		

Рис. 12. Результат нахождения расстояний между кластером «2 и 3» и остальными объектами.

В остальные столбцы просто копируем значения из соответствующих столбцов с листа «к соседей1».

А затем то же сделаем для строк, скопировав получившуюся таблицу ниже и удалив соответствующую строку (с заголовком «3»). Рассчитываем минимум в строке «2 и 3» и дополняем остальными строками (рис. 13).

		1 2 и 3	4	5
10				
11	1	0,00	1,31	2,25
12	2 и 3	1,31	0,00	1,54
13	4	2,25	1,54	0,00
14	5	2,55	1,48	3,01
15				

Рис. 13. Результат заполнения столбцов на шаге 7.

8. Снова найдем минимальное значение, теперь в последней полученной таблице. Оно оказалось равным 1,31.

Для того, чтобы определить, какие объекты будем собирать в кластеры не по номеру столбца, а по его названию, воспользуемся функцией =ИНДЕКС со следующими параметрами: =ИНДЕКС (массив; номер строки; номер_столбца), где массив – это соответствующие строки, включая первую, с названиями столбцов; номер строки будет равен первой строке в таблице, так как выводить будем заголовки столбцов, из нее (номер_строки=1); номер столбца определим, как описано ранее, с помощью функции =ПОИСКПОЗ (рис 14).

	A	B	C	D	E	F
10			1 2 и 3	4	5	
11	1	0,00	1,31	2,25	2,55	=ИНДЕКС(\$B\$10:E10;
12	2 и 3	1,31	0,00	1,54	1,48	E11;1;ПОИСКПОЗ{
13	4	2,25	1,54	0,00	3,01	\$B\$16;B11:E11;0)}
14	5	2,55	1,48	3,01	0,00	
15						
16	мин:	1,31				
17						

Рис. 14. Пример формулы для первой строки таблицы, позволяющей определить наличие минимума и выводить название содержащего его столбца.

Растягиваем на весь столбец:

		1 2 и 3	4	5
10				
11	1	0,00	1,31	2,25
12	2 и 3	1,31	0,00	1,54
13	4	2,25	1,54	0,00
14	5	2,55	1,48	3,01
15				
16	мин:	1,31		
17				

Рис. 15. Результат поиска минимального расстояния.

Таким образом определим новый кластер, состоящий из объектов 1, 2 и 3 (рис. 15).

Скопируем лист на новый «к соседей3». Теперь нужно объединять столбцы «1» и «2 и 3».

Удалим первую таблицу (оставив пустые строки). Удалим данные из второй таблицы, сохранив формулы для минимума и определения ближайших соседей.

Скопируем диапазон A10:E14 (шапку второй таблицы) и вставим в ячейку A1. Заменяем названия столбцов «1» на «1, 2 и 3» в обеих таблицах и удалим столбец «2 и 3» полностью (тоже для обеих).

9. Будем выполнять действия, аналогичные шагам 7-8 пока не останется 2 кластера. Количество кластеров определим в ходе работы, уточняя изменение расстояния, в нашей задаче оптимально выбрать два, так как именно в этом случае расстояние отличается значимо. На каждом этапе для первой таблицы текущего листа данные берем из второй предыдущего листа.

9			
10		1, 2, 3 и 5	4
11	1, 2, 3 и 5	0,00	1,54
12	4	1,54	0,00
13			
14	мин:	1,54	
15			

Рис. 16. Итог работы алгоритма поиска ближайших соседей.

Таким образом, мы разбили компьютеры на 2 кластера, один из которых состоит из одного компьютера: «1, 2, 3 и 5» и «4». Дальше всех по совокупности двух параметров находится компьютер бренда HP (рис. 16).

Еще один инструмент визуализирующий соседство это дендрограмма. Ее также можно построить средствами MS Excel 2007–2016. Нарисуем соответствующие границы ячеек и укажем значения, например, в примечаниях: контекстное меню → «Вставить примечание». Чтобы примечание не скрывалось при переходе в другую ячейку нужно в контекстном меню выбрать команду «Показать или скрыть примечание». Либо просто добавить текстовые поля над соответствующими элементами. Ширину ячеек можно выбрать, например, равной 3.

10. 11. Постройте дендрограмму, демонстрирующую порядок выбора элементов и соответствующие минимальные расстояния.

Полученная дендрограмма подтверждает, что один из объектов удален на сравнительно большее расстояние от группы (рис 17).

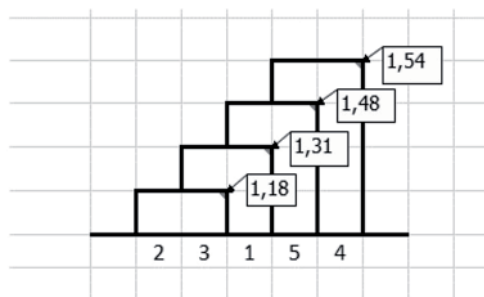


Рис. 17. «Дендрограмма» поиска ближайших соседей.

Выводы

Проведенный анализ позволяет выделить кластеры объектов по заданным признакам для размещения по группам товаров: четыре ноутбука примерно одного уровня, несмотря на разницу в цене, а пятый отличается. Его можно расположить отдельно, и позиционировать, как уникальное предложение. В дальнейшем можно провести деструктуризацию и анализ особенностей данных ноутбуков, исследования по другим характеристикам или с помощью других методов и уточнить сделанный вывод. Эта и подобная ей задачи наглядно демонстрируют возможности рассматриваемого инструмента для работы аналитика и в комплексе с другими позволяют развивать системное мышление студентов – будущих статистиков и направленностью на математическую статистику и современный анализ данных (data science).

Примечания

1. Стандартизация – статистический метод, используемый при сравнении интенсивных показателей в со-вокупностях, отличающихся по составу (по возрасту, полу, профессиям и т.д.). Метод позволяет устранить возможное влияние различий в составе совокупностей на величину сравниваемых интенсивных показателей путем уравнивания составов совокупностей с последующим расчетом стандартизованных коэффициентов.

Библиографический список

1. Как сделать кластерный анализ в Excel: сфера применения и инструкция // [Электронный ресурс], URL: <https://exceltable.com/otchety/kak-sdelat-klasternyy-analiz> (Дата обращения: 21.09.2023)
2. Кластерный анализ методом k ближайших соседей // [Электронный ресурс], URL: // <https://www.youtube.com/watch?v=ETsEHZ08U2k> / (Дата обращения: 24.09.2023)
3. Расчет KPI в Excel примеры и формулы / [Электронный ресурс], URL: <https://exceltable.com/otchety/raschet-kpi-v-excel/> (Дата обращения: 21.09.2023)
4. Справка MS Excel // [Электронный ресурс], URL: <https://support.microsoft.com/ru-ru/excel/> / (Дата обращения: 20.09.2023)
5. Тютюшев М. Применение кластерного анализа в Microsoft Excel / Как пользоваться Excel // [Электронный ресурс], URL: <https://lumpics.ru/cluster-analysis-in-excel/> / (Дата обращения: 21.09.2023)

References

1. How to do cluster analysis in Excel: scope and instructions // [Electronic resource], URL: <https://exceltable.com/otchety/kak-sdelat-klasternyy-analiz> (Date of access: 09/21/2023)
2. Cluster analysis by the k-nearest neighbors method // [Electronic resource], URL: // <https://www.youtube.com/watch?v=ETsEHZ08U2k> / (Date of access: 09/24/2023)
3. Calculation of KPI in Excel examples and formulas / [Electronic resource], URL: <https://exceltable.com/otchety/raschet-kpi-v-excel/> / (Access date: 09/21/2023)
4. MS Excel Help // [Electronic resource], URL: <https://support.microsoft.com/ru-ru/excel/> / (Access date: 09/20/2023)
5. Tyutyushev M. Application of cluster analysis in Microsoft Excel / How to use Excel // [Electronic resource], URL: <https://lumpics.ru/cluster-analysis-in-excel/> / (Date of access: 09/21/2023)

УДК 33.331.30

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-374-378

САМБОРСКАЯ ЛЮБОВЬ НИКОЛАЕВНА

соискатель, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: lambrador2@gmail.com

SAMBORSKAYA LYUBOVNIKOLAEVNA

Applicant at Orel State University, Orel, Russia
E-mail: lambrador2@gmail.com

**МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА ОСНОВЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**MODEL OF PROFESSIONAL TRAINING FOR HEADS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN THE SYSTEM
OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION BASED ON DIGITAL TECHNOLOGIES**

В этой статье описывается модель профессиональной подготовки будущих руководителей образовательных организаций в условиях изменяющейся реальности. Цифровая трансформация и ее влияние на изменения в подходе к подготовке руководителей образовательных организаций в системах высшего и дополнительного профессионального образования. Цель исследования – проанализировать критериально-оценочный аппарат разработанной модели и возможность ее внедрения. В настоящее время автором исследован потенциал и практические аспекты внедрения инструментов моделирования в процесс подготовки. Проблема исследования заключается в том, чтобы выяснить чему надо учить для работы в цифровой трансформации в системе повышения квалификации и переподготовки слушателей, какие гибкие навыки необходимы для решения поставленных задач, какие задачи в подготовке надо решить, чтобы достичь поставленной цели и что это даст в перспективе в условиях цифровой трансформации. Результатом исследования будет оценка ожиданий, отношения и готовности слушателей, выявленная в процессе подготовки.

Ключевые слова: модель, профессиональной подготовки, система дополнительного профессионального образования, цифровые технологии.

This article describes a model of professional training for future leaders of educational organizations in a changing reality. Digital transformation and its impact on changes in the approach to training heads of educational organizations in systems of higher and additional professional education. The purpose of the study is to analyze the criteria-evaluation apparatus of the developed model and the possibility of its implementation. Currently, the author has explored the potential and practical aspects of introducing modeling tools into the preparation process. The problem of the research is to find out what needs to be taught to work in digital transformation in the system of advanced training and retraining of students, what soft skills are needed to solve the tasks, what training tasks need to be solved in order to achieve the goal and what this will give in the future in the context of digital transformation. The result of the study will be an assessment of the expectations, attitudes and readiness of trainees identified during the preparation process.

Keywords: model, professional training, system of additional professional education, digital technologies.

Введение

Актуальность. Увеличение скорости информационных потоков, рост объема информации, появление принципиально новых систем и сервисов передачи, обработки и генерации еще большего объема данных, требующих учета, обработки и классификации, предъявляют новые требования к обществу. Происходящие изменения в первую очередь отражаются на сфере профессионального образования, предопределяя тренды подготовки руководителей образовательных организаций в системе дополнительного профессионального образования в условиях цифровой трансформации.

Система профессионального образования, в реактивно изменяющейся реальности вынуждена искать пути обеспечения соответствия получаемой квалификации новым требованиям профессиональной деятельности и социальной среды в условиях цифровизации. Подход дополнительного профессионального образования по средствам реализации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки

в условиях цифровизации оказался не способным в полной мере обеспечить потребности рынка труда. Дополнительной причиной возникших сложностей стало позднее возрождение «вымершего», но когда-то эффективно работающего сотрудничества системы образования с экономик образующими предприятиями.

Цель исследования. Цель исследования состояла в том, чтобы апробировать критериально-оценочный аппарат авторской модели профессиональной подготовки руководителей образовательных организаций в системе дополнительного профессионального образования на основе цифровых технологий.

Новизна исследования. В течение последних нескольких десятилетий растет интерес к вопросам управления в сфере образования. Образовательные системы начали требовать от руководителей образовательных организаций управленческих компетенций, и университеты во всем мире разработали различные типы курсов для обучения и подготовки руководителей на разных уровнях системы. В программах и содержании

этих курсов последипломого образования, как и во всей области управления образованием, доминировала и, к сожалению, до сих пор остается управленческая перспектива «жестких» или «технических» навыков и компетенций, не говоря уже о том факте, что они были разработаны более двадцати лет назад и с тех пор не изменились.

В статье предпринята попытка дать характеристику современного состояния подготовки и профессионального развития руководителей, используя данные исследования существующих циклов подготовки управленческих кадров для будущих руководителей. Показывая их ограниченность, автор представляет предложение новой комплексной модели такой подготовки, введения и непрерывного профессионального развития руководителей школ, основанной на широком определении образовательного менеджмента и/или лидерства, ориентированной на обучение и развитие как основные ценности, важные для образовательных организаций.

Целью реализации модели профессиональной подготовки руководителей образовательных организаций в системе дополнительного образования является ускоренное получение навыков необходимых для выполнения работы, при этом, нормативно-правовая база транслирует, нужно учесть, что профессиональная подготовка не сопровождается повышением образовательного уровня.

Новизна модели исследования заключается в том, что данная проблема в таком контексте исследуется впервые. Данный факт ставит под сомнение способность системы отечественного профессионального образования демонстрировать быструю реакцию на изменения в структуре спроса квалифицированных специалистов на рынке труда, в условиях цифровой трансформации, и возникшие в результате этого новые задачи качественной подготовки профессиональных кадров.

Вместе с этим, нужно отметить наличие в системе высшего образования программ повышения квалификации как навыков, так и образовательного уровня, однако, данные программы не являются в полной мере эффективными. Отсутствие необходимого баланса между навыками и знаниями приводит к перекосам в результате подготовки специалистов, ставя под угрозу, в том числе, экономическое развитие страны. Дефицит профессионально подготовленных кадров привел к коллаборации ВУЗов и государственных, частных и совместных предприятий.

Данный подход так же не смог в полной мере удовлетворить потребность рынка в профессиональных кадрах, что косвенно подтверждается появлением большого числа проектов нацеленных на работу со школьниками и обучающимися в средне специальных образовательных организациях, в результате которых, способные обучающиеся получают как преференции в дальнейшем обучении, так и карьерные перспективы.

В условиях цифровой трансформации, накопленный опыт старой и новой школ в профессиональной подготовке, в том числе, в системе дополнительного профессионального образования не приводят к запланированным результатам. Скорость и характер происходящих процессов требует серьезных изменений в исторически-эффективных педагогических практиках,

позволяющих получать кадры необходимой квалификации в соответствии с темпами цифровой трансформации общества.

Руководители образовательных организаций раскрывают свою компетентность, готовят отчет о самооценке своих компетенций, навыках, деятельности и результатах деятельности. Для этого разработанная теоретическая модель отражает 4 области: понимание политики в области образования стратегическое планирование, управление процессом образования, управление человеческими ресурсами, финансы и управление недвижимостью. Каждый блок модели оценен по конкретным критериям.

Целостная теоретическая модель возможностей руководителей – это кластер управленческих компетенций, которыми обладает руководителей. Необходимо эффективно осуществлять профессиональную деятельность новых и меняющихся обстоятельствах и добиваться успеха в будущем.

Теоретическая модель включает в себя общепрофессиональные компетенции, конкретные профессиональные компетенции, навыки, знания, а также компетенции более высокого ранга: эмоциональные интеллект, критическое мышление и диагностические навыки; все, что необходимо для ответа на вызовы современного общества, системные изменения. Анализ литературы показал, что теоретическая модель возможностей требует изменений в программе дополнительного профессионального образования, целью которой являются профессиональные знания. Компетентность развития руководителей в рамках программы сосредоточена на развитии метакогнитивных способностей, как применять новые навыки в профессиональной деятельности.

Теоретическая модель объединяет шесть основных компонентов: личностную, социальную, обучающую, образовательную компетентность, самоуправление и управление.

Под личностной компетентностью понимают самопознание, самоанализ, способность анализировать свою деятельность. Сильные и слабые стороны как необходимое условие развитие зрелой личности и успешной самореализация. *Социальная компетентность лидера* связана культурой общения внутри организации, способностью лидера создавать и поддерживать совместную работу, взаимное уважение и понимание. *Обучающая компетентность* лидера – это способность эффективно управлять учебным процессом, разработка учебных программ, контроль академических достижений и т. д. Руководители демонстрируют экспертные знания педагогического процесса, способны предоставлять информацию, планировать, осуществлять, контролировать и оценивать деятельность организации, контролировать учебную программу, создавать среду, способствующую обучению, развивать и поддерживать обучающееся сообщество. *Образовательная компетентность* проявляется посредством самообразования. Изменения в образовании и современном обществе должны мотивировать руководителей участвовать в пожизненном обучении, по этому образовательная компетентность имеет важное значение в наши дни. *Компетентность в самоуправлении* – это способность планировать свое развитие. Руководители укре-

плюют деятельность, собственные действия по научным знаниям, оформляют эффективные планы, оценивают последствия своих действий. *Управленческая компетентность* – это способность искать эффективное функционирование школы как организации, применять принципы современного менеджмента: управление качеством, управление человеческими ресурсами, управление обучающейся организацией и т.д.

Разработанная теоретическая модель профессиональной подготовки руководителей образовательных организаций в системе дополнительного профессионального образования может служить основой для создания соответствующих стандартов, определить компетенции, необходимые руководителям, сделать обучение и профессиональное развитие более целенаправленным и ориентированным на знания. Теоретический анализ компетенции и способностей может служить методологической основой проектирования учебной программы.

Изложение основного материала

Основная проблема в том, что законодательно ограничена возможность реализации, так и получения подтверждающих документов профессиональной подготовки руководителей образовательных организаций в системе дополнительного профессионального образования вовремя получения первого высшего образования.

Решением может стать изменение нормативно-правовой базы, позволяющей в процессе обучения в ВУЗе получать модули программ повышения квалификации и переподготовки, отвечающие актуальным запросам рынка труда.

Таким образом, в системе высшего образования выделяется: базовая часть, сохраняющая лучшие научно-практические изыскания, исторически подтвердившие свою эффективность; модуль переднего среза науки и практики; модуль актуальных возможностей и тенденций развития цифровой среды; модуль практического использования классических и инновационных педагогических подходов и инструментов управления, позволяя в процессе обучения «прожить» разные роли участников образовательного процесса на разных уровнях образования.

Модуль должен стать сквозным, связывать высшее образование с наукой и практикой, где наука, как передовой срез инновационных практик становится во главе, предполагая расширение научно-практической базы с открытым доступом. Исходя из этого, можно предположить высокую ценность способности индивида к научной деятельности в решениях о назначении кандидатов на руководящие позиции на всех уровнях системы образования, а также, стать одним из факторов потенциально продуктивной инновационной деятельности управленческих кадров сферы образования.

Большую работу в области подготовки педагогических кадров и развития педагогической практики провели: А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского сойдясь во мнении, что педагогическая практика самое важное звено подготовки. С.Т. Шацкий обосновал основные недостатки подготовки педагогических кадров, к которым можно отнести преобладание пассивных методов обучения и оторванность от практики школ. Развитие цифровой среды обесценило когда-то эффективные решения,

предъявляя требования к реализации новых методов обучения и ликвидации оторванности от практики школ адекватные запросам цифровизации.

Практическая реализация активных методов обучения может быть выстроена в игровой форме на подобии командной пошаговой ролевой игры «Мафия» с педагогическим сюжетом, моделирующая все процессы обучения и управления как целостную систему взаимосвязанных действий всех участников процесса обучения. Описание и базовые правила игры находятся в открытом доступе, изложены доступно и подробно, игра популярна во всем мире.

Для применения в процессе профессиональной подготовки педагогических кадров, в том числе, управленческих, требует серьезной проработки, в том числе, специалистами в области игровых методов обучения. Педагогическая игра, подобная общеизвестной игре «Мафия» подойдет для разных возрастных групп и для разных уровней образования, таким образом, старшеклассники могут не только познакомиться в широком смысле с педагогикой, но и проявить себя, получив знания и возможности для зачисления в профильный ВУЗ, став форматом игровой олимпиады продолжительностью в несколько лет, дающей школьникам и студентам, с одной стороны, разного рода карьерные преимущества, знания, практические навыки и умения, государству с другой, представление о личности и перспективах, в том числе, профессионального развития педагогических, и управленческих кадров сферы образования.

Вместе с этим, игра может быть реализована методом совмещения сред, когда офлайн совмещается с онлайн, или виртуальной реальностью, в том числе, с использованием технологий подобных технологии «Доступный Класс».

В исследовании представлены три мини-тематических исследования, которые позволяют предположить, что новый подход, обсуждаемый в этом документе, имеет несколько важных преимуществ.

Во-первых, применение объективного превосходства производительности имеет тенденцию минимизировать влияние цифровых технологий на процесс профессиональной подготовки слушателей.

Во-вторых, результаты преподавания и обучения были достигнуты ускоренными темпами.

В-третьих, исследование демонстрировало разное качество и разные оценки, в процесс подготовки, поскольку слушатели утверждали, что достигли желаемых результатов обучения.

В-четвертых, критерии превосходства применения цифровых технологий в процессе подготовки предоставили слушателям и преподавателям возможность оценить планы и презентации на объективной основе с точки зрения партнёров, коллег.

В-пятых, обзоры оказались независимыми от цифровых технологий, что позволяет предположить, что такой подход помогает развивать положительные результаты обучения.

Критерии совершенства способствовали превращению слабо-подготовленной группы в высокопроизводительную команду выдающимися результатами. Наблюдения также показывают, что лидерская позиция человека в группе может играть роль, равную роли технологии.

Результат необходимо обосновать благодаря дальнейшему исследованию, полученные результаты могут стать важным открытием, которое может иметь существенное значение.

Выводы

Ключевым компонентом модели являются ее основные модули. Практическая оторванность содержательных компонентов может быть ликвидирована по средствам технологии подобной технологии «Доступный Класс», «Доступная Аудитория» на основании использования метода обучения «Совмещение сред». Данный подход позволяет обучающимся на удалении участвовать в занятии на равных с обучающимися в классе, или аудитории, проводить теоретические и практические занятия в привычном формате, делиться опытом, проводить и в разных форматах участвовать в

открытых уроках, педагогических экспериментах и других видах педагогической деятельности.

Независимо от физического места нахождения гибко совмещать среды, организуя и обеспечивая процесс, с легкостью сочетать продукты и сервисы эпохи цифровизации, расширяя мобильность научно-практического опыта.

Дальнейшие исследования могут проводиться в нескольких высших учебных заведениях. Качественные исследования также послужат удобным инструментом в будущих исследованиях и в более широком масштабе.

Еще одной проблемой, выявленной в исследовании, является возможность установления факторов, оказывающих влияние на профессиональную подготовку руководителей образовательных организаций в системе дополнительного профессионального образования на основе цифровых технологий.

Библиографический список

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика, 2008. № 10. С. 44.
2. Воровщиков С.Г. Развитие учебно-познавательной компетентности старшеклассников: управленческий аспект: Монография. – М.: АПК и ППРО, 2006. С. 59.
3. Воровщиков С.Г. Универсальные учебные действия: внутришкольная система формирования и развития / С.Г. Воровщиков, Д.В. Татьянченко, Е.В. Орлова. – М.: УЦ «Перспектива», 2014. 240 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. 235 с.
5. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня, 2006. № 11. С. 14-20.
6. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанова, О. В. Соколова. М.: АCADEMIA АПК и ПРО, 2006. 90 с.
7. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании // Школьные технологии, 2009. № 6. С. 82.
8. Копытов М.А. О ключевых компетентностях с позиции результата процесса образования / М.А. Копытов // Одаренный ребенок. 2010. № 2. С. 57–61.
9. Кострова Ю.С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый, 2011. № 12. Т.2. С. 102–104.
10. Крول В.М. Педагогика. М.: Высшая школа, 2008. 317 с.
11. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания / учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2009. 480 с.
12. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. 418 с.
13. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня, 2004. № 3. С. 20–26.
14. Тихоненко А.В. Компетентностный подход как приоритетное обновление Российской системы начального образования // Гуманизация начального образовательного процесса: сб. науч. тр. Славянск, 2012. 350 с.
15. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование, 2003. № 2. С. 58-64.
16. Шалашова М.М. Компетентностный подход в образовании: проблемы и перспективы / М.М. Шалашова // Химия и общество. Грани взаимодействия: вчера, сегодня, завтра: материалы юбилейной научной конференции, посвященной 80-летию Химического факультета МГУ / тезисы докладов. М., 2009. С. 45.
17. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. М.: СИН-ТЕГ., 2012. 668 с.
18. Бермус А.Г. Основы топологической модели реализации компетентностного подхода // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 149–157.

References

1. Bolotov V.A., Serikov V.V. Competence model: from idea to educational program // Pedagogy, 2008. No. 10. Pp. 44.
2. Vorovshchikov S.G. Development of educational and cognitive competence of high school students: management aspect: Monograph. – M.: APK and PPRO, 2006. Pp. 59.
3. Vorovshchikov S.G. Universal educational actions: intra-school system of formation and development / S.G. Thieves, D.V. Tatyanchenko, E.V. Orlova. M.: TC “Perspective”, 2014. 240 p.
4. Zimnyaya I.A. Key competencies as a result-target basis of a competency-based approach in education. M.: Research Center for Problems of Quality of Training of Specialists, 2007. 235 p.
5. Zimnyaya I.A. General culture and social and professional competence of a person // Higher education today, 2006. No. 11. Pp. 14–20.
6. Ivanov D.A. Competency-based approach in education. Problems, concepts, tools: educational and methodological manual/ YES. Ivanov, K.G. Mitrofanova, O. V. Sokolova. M.: ACADEMIA APK and PRO, 2006. 90 p.
7. Ivanov D.A. Competencies and competency-based approach in modern education // School technologies, 2009. No. 6. Pp. 82.
8. Kopytov M.A. On key competencies from the perspective of the result of the education process / M.A. Kopytov // Gifted child. 2010. No. 2. Pp. 57-61.
9. Kostrova Yu.S. Genesis of the concept of “competence” and “competence” // Young scientist, 2011. No. 12. T.2. Pp. 102–104.
10. Krol V.M. Pedagogy. M.: Higher School, 2008. 317 p.
11. Malenkova L.I. Theory and methods of education / textbook. M.: Pedagogical Society of Russia, 2009. 480 p.

12. *Selevko G.K.* Competencies and their classification // Public education. 2004. 418 p.
 13. *Tatur Yu.G.* Competence in the structure of the specialist training quality model. / Yu.G. Tatur // Higher education today, 2004. No. 3. Pp. 20–26.
 14. *Tikhonenko A.V.* Competence-based approach as a priority update of the Russian system of primary education // Humanization of the initial educational process: collection. scientific tr. Slavyansk, 2012. 350 p.
 15. *Khutorskoy A.V.* Key competencies as a component of personality-oriented education // People's education, 2003. No. 2. Pp. 58–64.
 16. *Shalashova M.M.* Competence-based approach to education: problems and prospects / M.M. Shalashova // Chemistry and society. Facets of interaction: yesterday, today, tomorrow: materials of the anniversary scientific conference dedicated to the 80th anniversary of the Faculty of Chemistry of Moscow State University / abstracts of reports. M., 2009. Pp. 45.
 17. *Novikov A.M., Novikov D.A.* Methodology. M.: SIN-TEG., 2012. 668 p.
 18. *Bermus A.G.* Fundamentals of a topological model for the implementation of a competency-based approach // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. 2021. No. 2. Pp. 149–157.
-

САРАЕВА АННА МИХАЙЛОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра географии, экологии и общей биологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: amsaraeva-osu@yandex.ru

СУХАНОВ ЛЕОНИД ВАСИЛЬЕВИЧ

кандидат географических наук, доцент, кафедра географии, экологии и общей биологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: leonid-geo@rambler.ru

SARAEVA ANNA MIKHAILOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Geography, Ecology and General Biology, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: amsaraeva-osu@yandex.ru

SUKHANOV LEONID VASILYEVICH

Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor, Department of Geography, Ecology and General Biology, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: leonid-geo@rambler.ru

НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОГЕОГРАФИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

SOME TECHNIQUES FOR THE FORMATION OF ETHNOGEOGRAPHIC KNOWLEDGE FORMATION AMONG STUDENTS.

В статье были определены условия, отражающие формирование этногеографических знаний. Установлено, что существующая между ними связь, способствует постепенному накоплению этногеографических знаний, формированию умений, а также творческому развитию обучающихся при возрастающей роли их познавательной активности в учебном процессе.

Определены при формировании методических условий возрастные особенности обучающихся и степень их заинтересованности в получении этногеографических знаний, а также степень новизны и насыщенности характеристики территории этногеографическим содержанием.

В данной работе среди методических условий выделены: обучение составлению этногеографической характеристики территории как составной части комплексной характеристики территории.

В исследовании установлено, что обучение студентов составлению характеристик географических объектов и явлений с выделением в них этногеографической составляющей должно отражать поставленную цель – создание образа территории. Связующим звеном всей характеристики является «человек», то есть основой её выражения служит гуманизация. Ведь население – это своего рода «субъект страны»: через людей, условия их жизнедеятельности, их социальное самосознание складывается «ощущение страны». Обучающихся интересует, «в каких домах живет население данной страны, чем люди питаются и во что одеваются, во что верят и как проводят свободное время». (Покшишевский В.В., 1981 г.). Н.Н. Баранский указывал на необходимость использования «очеловеченных» географических характеристик, видя их методическую ценность в том, что студентам хозяйство ближе, чем природа, а человек ближе хозяйству, поэтому через человека им легче знакомиться и с хозяйством, и с самой природой (Н.Н. Баранский, 1955 г.).

При составлении характеристики территории в её составе рассматривалось население, которое было мало связано с природой, а в нашем исследовании характеристика территории рассматривается с позиции жизни на ней человека, которая составляет часть этноса. Этнос – естественно сложившийся на основе оригинального стереотипа поведения коллектива людей, существующих как энергетическая система, противопоставляющая себя всем другим таким же коллективам, исходя из ощущений комплиментарности. (Гумилев Л.Н. 1993 г.).

Для создания характеристики территории важно, чтобы она включала в себя как словесный, так и образный материал.

Ключевые слова: этногеография, методика обучения географии, материальная и духовная культура, гуманизация.

The article identified the conditions that reflect the formation of ethnogeographical knowledge. It has been established that the connection between them contributes to the gradual accumulation of ethnogeographical knowledge, the formation of skills, as well as the creative development of students with the increasing role of their cognitive activity in the educational process.

When forming methodological conditions, the age characteristics of students and the degree of their interest in obtaining ethnogeographical knowledge, as well as the degree of novelty and richness of the territory's characteristics with ethnogeographical content were determined.

In this work, among the methodological conditions, the following are highlighted: training in compiling an ethnogeographical characteristics of a territory as an integral part of a comprehensive characteristic of the territory.

The study found that teaching students to compile characteristics of geographical objects and phenomena highlighting the ethnogeographical component in them should reflect the goal – creating an image of the territory. The connecting link of the entire characteristic is “man,” that is, the basis of its expression is humanization. After all, the population is a kind of “subject of the country”: through people, their living conditions, their social identity, a “feeling of the country”

is formed. Students are interested in “what kind of houses the population of a given country lives in, what people eat and wear, what they believe in and how they spend their free time.” (Pokshishevsky V.V., 1981). N.H. Baransky pointed out the need to use “humanized” geographical characteristics, seeing their methodological value in the fact that students are closer to the economy than nature, and people are closer to the economy, therefore, through a person it is easier for them to get acquainted with both the economy and nature itself (H.N. Baransky, 1955).

When compiling the characteristics of the territory, its composition included a population that had little connection with nature, and in our study the characteristics of the territory are considered from the perspective of human life on it, which is part of the ethnic group. Ethnicity - naturally formed on the basis of the original stereotype of behavior of a group of people existing as an energy system, opposing itself to all other similar groups, based on feelings of complementarity. (Gumilev L.N. 1993).

To create a characteristic of a territory, it is important that it includes both verbal and figurative material.

Keywords: ethnogeography, methods of teaching geography, material and spiritual culture, humanization.

Введение

Актуальность исследования обуславливает то, что этногеографические знания, как и все остальные компоненты географии, являются не самоцелью, а средством формирования личности обучающихся. Разработанная в ходе исследования структура этногеографических знаний такова, что от курса к курсу идет постепенное накопление количества этногеографических сведений. Это делает восприятие материала более динамичным. При этом старый материал о компонентах природы, населении и его хозяйственной деятельности переосмысливается под углом зрения новых знаний. И все эти вопросы рассматриваются студентами через призму знаний о человеке.

Целью исследования являются вопросы методики преподавания географии, связанные с формированием знаний и умений (именно они составляют основу рационального образа). Данные темы разработаны довольно основательно. Это сделано в исследованиях Коринской В.А. [6], Душиной И.В. [5], Володиной Г.В. [3], Щенева В.А. [13]. Хотя в них не раскрываются конкретные вопросы изучения этногеографии в курсах географии, тем не менее, их методические положения применимы и к этим знаниям.

Новизной работы является то, что в диссертационных исследованиях других авторов (Алферьева И.И. [1], Козлова Н.Т. [7] и других) были созданы методические системы изучения населения в школьных курсах географии. Значительно слабее разработаны вопросы формирования этногеографических сведений, влияние этих знаний на усвоение основного географического содержания, в том числе и о населении своей местности, региона, страны и мира в целом. Рассмотрение этногеографических вопросов тесно связано с формированием такого компонента содержания, как эмоционально-ценностного отношения к миру, к деятельности.

Методы исследования: анализ особенностей этногеографических знаний, выделение среди них таких особенностей как конкретность содержания, большая роль зрительных образов, представлений и жизненного опыта учащихся дали возможность выделить методические условия эффективного формирования этногеографических знаний. К ним могут быть отнесены приемы эмоционального воздействия на обучающихся, страноведческий подход, применение элементов проблемного обучения, среди которых наибольшую роль играют такие как: обучение студентов составлению этногеографической характеристике территории на основе работ с учебником, картами, дополнительной литературой.

Изложение основного материала

Рассмотрение этногеографических знаний возможно с помощью объяснительно-иллюстративного метода (обучение составлению этногеографической характеристики территории). Это послужит постепенному накоплению этногеографических знаний, формированию умений и навыков, а также творческому развитию обучающихся. Происходит нарастание степени познавательной активности обучающихся в учебном процессе.

В процессе познания, как научного, так и учебного, невозможно говорить о чувственном познании без мыслительной деятельности. Рациональное и чувственное познания связаны между собой, они не могут существовать по отдельности. В процессе обучения непрерывно сочетаются три источника познания окружающего мира, такие как: слово, образ, практика. При формировании у обучающихся этногеографических знаний учитывается именно эта особенность. В связи с этим формирование этногеографических знаний является составной частью географической характеристики территории.

Географическая характеристика территории давно известна в методике обучения географии. Она разработана в трудах географов Н.Н. Баранского [2] и И.М. Маергойза [8]. Географическая характеристика территории широко описана в методических пособиях, дидактических материалах. Она необходима для получения новых знаний, дальнейшего самообразования обучающегося, указывает последовательный путь приобретения знаний, помогает учителю отбирать учебный материал для урока, руководить познавательной деятельностью обучающихся и активизировать ее в процессе обучения. Эти планы вводятся постепенно по мере возможности и необходимости ознакомления студентов с содержанием географического материала и научной характеристикой различных объектов.

Содержательная сторона этногеографических характеристик влияет на эмоциональную сторону сознания обучающихся. Эмоции закрепляют определенное содержание и актуализируют его в условиях конкретной деятельности. На уроке содержательная сторона является точкой отсчета при создании этногеографической характеристики территории. Студенты воспринимают материал таким, каким он входит в их практическую деятельность. В ходе этой деятельности происходит «достраивание» и переосмысление образа жизни, полученного от содержания. Приведем пример следующего описания культуры народов Центральной России. Центральная Россия – основа Русского государства, главный очаг культуры и формирования русского на-

рода. Центральная Россия занимает срединную часть Русской равнины, простираясь от Верхней Волги до границ с Украиной на юге и Беларусью на западе. Она охватывает весь Центральный и большую часть Центрально-Черноземного экономического района. Ее центральное положение обеспечивало максимальную безопасность от внешних нападений и удобство оттошений со всеми окраинами, через расходящиеся во все стороны речные порты. Благодаря центральному положению, заняла с 14 века командное положение среди других регионов. Гарантированная защита от внешних нападений способствовала образованию здесь более плотного сгустка населения еще в очень далекие времена. Уплотнение населения происходило за счет притока «беженцев» и с юга (от напора татар), и с северо-запада (от напора немцев и шведов), и с запада (от литовцев и поляков). Защитой служило не только само расстояние, но и рубежи Волги и Оки, и непроходимые по тому времени леса – Заволжские, Мордовские, Муромские и Мещерские. Между тем в силу сравнительно малоблагоприятных природных условий (на севере) региона и при низкой технике того времени сельскохозяйственные возможности стали быстро исчерпываться и населению пришлось заняться разными промыслами. Важнейшим из этих промыслов был льняной (холсты и полотна), затем к нему присоединились обработка кожи, шерсти, древесины, железа. Сырья для всех этих промыслов было достаточно на месте, а топлива при кустарной технике и не требовалось.

Население региона сложилось за счет смешения славян, проникавших с юго-запада с 8 века, с местными племенами (меря, мурома), которые исчезли и обрусели и утратили свой первоначальный тип. Особенностью народов было чрезвычайное разнообразие занятий, сочетание сельскохозяйственной деятельности с ремесленной (кустарной промышленностью) и с отхожими промыслами (сезонным отходом на заработки в города). Кустарные промыслы давали больше дохода, чем сельскохозяйственная деятельность, ими занимались до половины всех крестьянских дворов (например, в Нижегородской губернии). Перечислим наиболее известные виды промыслов. В лесных районах, в Заволжье главным поделочным материалом служило дерево. Из него изготавливали телеги, колеса, дешевую мебель, сани, домашнюю утварь и посуду (например, ложкарный промысел в Семеновском уезде Нижегородской губернии – ныне знаменитая хохломская роспись), игрушки (вблизи Сергиева Посада Московской губернии). В более восточных районах преобладали изделия из железа, глины, кожи: в селах Павлово, Ворсма близ Нижнего Новгорода – замки, ножи, ножницы; вблизи Осташкова – серпы и косы, в районе города Кимры – кожаная обувь; в Гжельском районе – глиняная, фаянсовая и фарфоровая посуда.

Отхожие промыслы играли не меньшую роль в хозяйстве крестьян. В отход большей частью уходили в межсезонье, когда сельским хозяйством заниматься было нельзя, но иногда – и на несколько лет, чтобы заработать денег на обзаведение хозяйства. Наиболее распространен был отход в обе столицы (Москву и Санкт-Петербург). Трудной оказалась судьба деревни. Деревня здесь традиционно была небольшой в связи с ограниченными площадями пригодных для обра-

ботки земель. Плохие дороги, удаленность деревень от городов, низкие доходы крестьян и отчужденность их от земли привели к обезлюдению многих деревень. На динамику населения большую роль сыграла Великая Отечественная война, она не только уменьшила численность городов и деревень, вызвала огромные людские потери, но и изменила возрастной состав населения, оставив после себя большое количество населения пенсионного и детского возраста, а созранившееся трудоспособное население отправилось в город на их восстановление и заработка. В дальнейшем регион стал преобладающим в отношении городского населения. Но однажды возникшие трудовые навыки (на основе кустарных промыслов) закрепились на долгие годы и притягивают к себе производство, хотя местное сырье уже давно закончилось. Например, для хохломской росписи в настоящее время используется липовая древесина, привозимая с Урала, поскольку в Нижегородском Заволжье липовых рощ уже не осталось. Это еще раз подтверждает, что самая большая ценность – человек с его навыками и умениями.

Таким образом, для Центральной России издавна была характерна высокая территориальная подвижность населения, тесные связи городских и сельских жителей, способных к освоению новых видов деятельности.

Характеристика ландшафтов составляется посредством выполнения определенных учебных действий, что сопровождается целым рядом мыслительных действий и операций. К ним относятся:

I. Восприятие и анализ наглядного материала (рассмотрение и осознание цветовых оттенков карты с последующим представлением размещения народов, плотности населения); рассмотрение соотношений и взаимосвязи между географическими объектами, отраженными картой (взаимосвязь природных зон и типом жилища).

II. Актуализация образов по памяти (вне непосредственного восприятия этого материала), их воссоздание, сохранение и удержание в памяти, так называемое видение «умственным взором»: обучающимся предлагается значительный по объему перечень признаков (отличительных) для некоторых народов и предлагается написать небольшое сочинение о том, как, например, они представляют быт русского народа XX века.

III. Видоизменение образов. обучающимся предлагается пофантазировать по вопросу том, развитию каких элементов материальной и духовной культуры они уделит бы особое внимание, если выполняли функции губернатора в городе будущего. Выполнение данного задания рассчитано на фантазию и творчество студентов.

Из всего вышеизложенного вытекает, что страноведческий подход воздействует на эмоциональную сферу сознания обучающихся, что позволяет изменить и сформировать ценностные ориентации, объяснить и спрогнозировать поведение в различных предметных жизненных ситуациях.

Составление этногеографической характеристики территории на основе страноведческого подхода демонстрирует одну из возможностей её применения. Главное её достоинство заключается в высокой степени эмоциональной насыщенности содержания и способов её передачи. Например, для крестьян Голландии, которым приходится работать на мокром поле, клонпе – выре-

занные из дерева башмаки с острым носком и плоским широким каблуком стали не только предметом первой необходимости, но и даже неременной частью национального костюма. В описании жизни народов важно уделить внимание их питанию. В Японии с особым почтением относятся к рису, где он – основа питания. В засушливой саванне почитается баобаб, который называют «королем саванны», его плоды, приятные на вкус, богаты витаминами и кальцием, необходимым для процесса жизнедеятельности. Богатые витамином листья, идущие в суп, напоминают по вкусу шпинат, корни молодых деревьев – спаржу. Зола от сожженных косточек плода баобаба, насыщенная поташем, применяется для стирки, а сок, содержащийся в его корнях, используют модницы для придания коже мягкости и блеска. Из коры и древесины плетут веревки, ткнут материи, делают струны для музыкальных инструментов; настойка из листьев баобаба лечит лихорадку, болезни почек, астму; цветочная пыльца идет на изготовление клея. Плоды баобаба служат также кормом для обезьян, а кора – для слонов.

Применение страноведческого подхода к формированию этногеографических знаний даёт возможность через описание страны сделать этот процесс наиболее ярким и живым, что имеет особое значение в обучении подростков определенного возраста. Покажем это на примере Центрально-Черноземного района России.

Центрально-Черноземный район России протянулся широкой полосой вдоль междуречий Дона. Это лучшая местность в Европейской части России: черная земля, долгое и жаркое лето, обилие плодов и фруктов. Поэтому неудивительно, что плотность населения здесь наибольшая, преобладает русское население. Вся земля в Центрально-Черноземном районе России распахана и представляет одно бесконечно хлебное поле. Есть небольшие островки дубовых лесов. По берегам рек раскинулись большие селения. Центрально-Черноземная деревня очень живописна: как овцы, рассыпаны её белые домики по притокам, среди зелени, между ними стоят высокие стройные тополя. Наверху синее небо, о кругом зеленеют и цветут хлеба, подсолнухи. Издавна эту территорию населяли малоруссы. Малорусс – родной брат великорусса. У него, густые темные волосы и смуглое лицо. Традиционно его костюм – вышитая рубашка, широкие шаровары. В своих движениях, в разговоре он медлителен, нетороплив, прекрасно природа сделала его несколько ленивым, но она же дала его характеру врожденную мягкость. Обилием народных песен, песни поэтичны, часто грустны и почти всегда изображают природу – цветы, деревья, звезды – такими же чувствующими, живыми, как будто это море. Одно из занятий малоруссов – земледелие. Сеют пшеницу, подсолнухи, просо, гречиху, коноплю, а также табак, сахарную свеклу.

Описание страны в таком ракурсе, с нашей точки зрения, обеспечивает доступность излагаемого материала, повышает интерес к курсу и к предмету в целом. И, что самое главное, развивает воображение обучающихся, действует не только на мышление, но и на чувства обучающихся. Перестройка географического образования направлена на эмоциональную насыщенность формы передачи географических знаний, что вызывает у студентов чувство любознательности, удивления и стремления к истине. Именно таким чувством

и должна соответствовать форме изложения этногеографического материала.

Так, рассматривая влияние климата на жизнь человека, мы используем следующие данные. В разных поясах различают выбор пищи и одежды. В холодных поясах человек преимущественно питается мясом и жиром и одевается в меха, в жарком – употребляется растительную пищу, используют менее плотную одежду. Чрезмерный жар расслабляет человека, делает его вялым, ленивым, манит к покою, бездеятельности, ко сну. Сильный холод вызывает расход сил человека на борьбу с суровой природой из-за скудных средств к жизни. Самое благоприятное влияние, как на физическое, так и на умственное развитие человека оказывает умеренный климат. Различие степени интенсивности и продолжительности светового дня находятся в таинственном соотношении с внутренним миром человека, с его возбудимостью, раздражительностью, с грустным и радостным настроением. Пасмурное небо и густой туман, заслоняющий солнечный свет, действует подавляющим образом на настроение человека.

Зависимость человека от природных явлений можно на примере влияния типа почвы на жизнь человека. Эта зависимость обнаруживается в выборе места поселения, строительном искусстве, занятиях, духовной культуре и поэзии. Разнообразие строительного материала влияет на способ постройки жилищ. Развитие архитектурного стиля зависит от свойств горных пород. Возводят постройки мраморные, гранитные, песчаниковые, известняковые, кирпичные. Теплопроводимость каменных пород, всасывающая сила почвы, качество строительного материала, испарение, свойство пыли влияют на состояние здоровья жителей. Рассмотрим это на примере жилища. Обитатели полярных областей – эскимосы (иннуиты) строят свои куполообразные дома – иглу из снежных кирпичей. Жители же экваториальных лесов Африки главное внимание уделяют крыше, заботятся, чтобы она не промокла, а вода на ней не задерживалась, стекала вниз. Стены там обычно создаются из неплотно прилегающих друг к другу стволов деревьев. На влажной почве дома часто ставят на сваях, в районах с обильными снегопадами избы издавна поднимают над землей. В тайге избыток древесины позволяет строить просторные бревенчатые дома, часто под одной крышей с хозяйственными постройками. Идеальное жилище кочевых северных народов – яранга – делается из оленьих шкур. Сшитые в большие полотнища, они предохраняют обитателей яранги от ветра и холода. Кочевники меняют места пастбищ – яранга снимается, но для умелых рук снять и свернуть шкуры, разобрать деревянные конструкции – дело всего полутора-двух часов.

Занятие людей определяется типом почвы, например, лесоразведение, виноделие, земледелие, горнодобывающая промышленность, техническая культура и торговля сказывается в полной зависимости от свойств почвы. Устройство путей сообщения зависит также от свойства почвы. Например, японцы делали из рисовой соломы множество полезных и удобных вещей: обувь, шляпы, циновки-татами, а также крыши домов. Рисовую солому связывают в длинные узенькие снопки, пропускают через них прочные жгуты из той же рисовой соломы – получается плотная узкая циновка. На кровлю крестьянского дома идут сотни циновок, на

плащ мино – несколько. Весь мино держится на капюшоне: одну цинковку складывают вдвое и по краю сшивают – получается капюшон, похожий на фунтик.

Использование этногеографического материала позволит теснее связать преподавание географии с жизнью и преподать курсам известную законченность. Романтика географических путешествий и открытий, картины природы изучаемых стран как места человеческой деятельности, особенности труда и быта местного населения – вот те данные, которые, наряду с другими сведениями, необходимо рассматривать в географии. Подростков не интересует природа без человека, человек оживляет ее своим присутствием. Географическое положение, рельеф, минеральные богатства, климат, реки, почва, растительность и животный мир – все должно быть связано с жизнью и работой человека. Не определения, а картины запечатлеются в памяти обучающихся. Их представления о природе и человеке должны быть образным. Например, народы Мьянмы – великолепные гончары, которые по реке Иривади сплавляют целые плоты глиняных горшков, укрепленных на бамбуковых платформах. Для создания характеристики территории важно, чтобы она включила в себя как словесный, так и образный материал. Главное ее достоинство заключается в высокой степени эмоциональной насыщенности содержания и способов его передачи. Этногеографические знания в характеристике территории дают возможность сделать процесс обучения наиболее ярким и живым, что имеет особое значение в обучении студентов.

При этом умении включать этногеографические сведения в характеристику территории особое внимание необходимо уделять не только логике, умению пользоваться планом, и источниками географической информации (картами, схемами, литературным описанием, топонимическими словарями и т.д.). Применение источников географической информации при составлении этногеографической характеристики преследует такие цели: как создание ярких образов, установление связей между объектами и явлениями, выявление причинности явлений, эмоциональности преподавания, что положительно влияет на усвоение знаний.

Вскрыть причины, наглядно показать процессы, подчеркнуть существенные признаки этногеографических характеристик помогают схематические пособия (условно-образные). Схематические пособия не создают реальных образов, а передают образы в условной форме. Ценность их в том, что они позволяют в условно-наглядной форме показать отвлеченные понятия, которые не поддаются образному изображению. С помощью схематических пособий можно показать сущность явлений. Ценность этих пособий заключается в том, что они могут быть изготовлены самими обучающимися. Они мобилизуют не только зрение и слух, но и моторное движение, привлекают внимание всего класса, помогают видеть главное. Один из видов схематических пособий, которые можно широко использовать при создании этногеографических характеристик, это различные схемы. Схемы не имеют масштаба, их удобно использовать при создании графического образа. Схема помогает понять сущность объекта, явления или процесса. В качестве примера рассмотрим задание на составление схемы «факторы формирования этноса». Эта

В структуре схемы выделяются:
 На I-ом этапе - основное понятие



На II-ом этапе – перманентные признаки основного понятия



На III-ем этапе – характеризующие признаки основного понятия



На IV – ом этапе – составные компоненты характеризующего признака



схема составлена по ходу объяснения учителем учебного материала. Проводим методику составления схемы.

Поскольку символическая наглядность чаще всего выражает обобщение, ее целесообразно использовать при формировании относительно новых и развивающихся понятий.

Один из видов схематических пособий – картосхема. Она помогает шаг за шагом подвести учащихся к пониманию существенных признаков понятий. Студенты могут воспроизвести объяснение учителя в картосхемах в определенном порядке: изобразить сначала основные топографические и физико-географические элементы территории, а затем последовательно наносить на эту территорию в историческом порядке главные моменты ее хозяйственного развития. Так, карта-схема дает возможность показать динамику различных видов миграций при этногеографической характеристике территории. Так, например, студенты могут сказать, как изменилась динамика миграции русского населения в России в конце XX века. Кроме наглядности большую роль в создании этногеографической характеристики играет живое слово учителя, яркое образное описание. Знания, подаваемые в такой форме, преломляются в сознании учащихся, как знания образного порядка. Они усваиваются обучающимися довольно легко, и запоми-

наются на всю жизнь. С помощью образного рассказа или чтения отрывка учитель формирует представление о явлениях и объектах, которые студенты не могут непосредственно наблюдать. Остановимся на примере. Раскрывая этимологию слов, мы облегчаем запоминание и осмысление топонимов. Многие этнографические имена связаны с легендами, преданиями, былинами. Мифы, выводящие название из имен мифических основателей их возникли из попыток слить названия, ставшие непонятными. Таких преданий множество. Для каждого уголка России они очень своеобразны. Они передавали из поколения в поколение исторический опыт, знания народа. Они являются тем материалом, благодаря которому студенты познают прошлое своей семьи, деревни, края, страны. Например, для учащихся Сибири будет интересно знать происхождение названия озера Байкал. Эвенки называли его Лама – море (Эвен лама-мор). Якуты в обиход вводят название Байкал (якутское байкуль – т.е. бай-богатый, куль(коль) – озеро) «Богатое озеро»: байхал, байгал – «большой водоем», «множество воды», «обширный бассейн», «большая глубокая вода», «море». Буряты, сменившие якутов на берегах озера, сохранили его название, а русские назвали его священным морем.

Вот как А.В. Митаев повествует легенду о названии «Байкал»: «Русские давно слышали, что где-то посреди Сибири есть огромное озеро. Но, как оно называется, никто про то не знал. Когда русские купцы, а потом казаки за Урал пришли, и стали к большим рекам Оби и Енисею подходить, они узнали, что около озера, которое день и ночь кипит, люди живут. Узнали те русские, что озеро богато рыбой, а по берегам редкие звери ходят, да такие дорогие, которых в свете нигде нету. Стали казаки и купцы торопиться к тому морю-озеру. Шли, не спали, коней не кормили, не знали, когда день кончается, когда начинается. Каждый хотел к озеру первым попасть и посмотреть, какое оно есть, почему оно кипит без отдыха. Шли те купцы и казаки к морю долго – несколько лет, много их дорогой умерло, но живые все-таки дошли и видят перед собой Шаманский камень. Он им дорогу перегородил, свет закрыл. Ни вправо, ни влево от него отвернуть нельзя, кругом такие горы, что поднимаешь голову – шапка слетает, а верхушки не видно. Долго ли им тут пришлось жить, но тут на их счастье подошел к ним неведомый человек и назвался бурятом. Русские начали его просить, чтобы он их провел на берег, обвел вокруг моря и показал им дорогу на землю, где они еще не были. Ничего бурят им не сказал, он сложил свои ла-

дони, потом поднес их к лицу и пошел в лес. Русские не стали его задерживать и отпустили. Снова стали думать купцы с казаками, как же им дальше быть. Так жили они, долго ли, мало ли, никто ни дни, ни месяцы не считал. Хотели они уже с последними силами собраться и назад идти, но тут снова пришел тот же бурят, привел своего сына и сказал:

– Не обойти мне с вами Байкала, стар я стал – годы давно уже ушли, берегите сына, у него глаза светлые, а ноги оленьи. Ушел старик в тайгу, а сын повел русских новой дорогой, вывел их на берег моря и сказал: Байкал.

Русские спросили его, что это такое; он им ответил:

– По-нашему, значит огненное место, здесь раньше сплошной огонь был, потом земля провалилась, и стало море, с тех пор мы зовем наше море Байкал. Русским это название понравилось, и они стали называть это море «Байкалом» [9].

Подобное предание – сама история, отражающая народные взгляды и представления. Добавят много красочных штрихов в рассказы об истории быта и культуры самих жителей о том, как произошли названия их населенных пунктов.

Этногеографические знания – составная часть характеристики территории, и поэтому студенты должны уметь правильно их использовать при составлении этой характеристики. Сущность этногеографической характеристики состоит в том, что она в своё содержание включает элементы материальной и духовной культуры. Она создается на основе использования различных источников географической информации, прежде всего карт. Но в целом наглядные пособия как источники информации необходимо применять в различных сочетаниях друг с другом. Например, работа с картой и схематическим пособием, а также в сочетании со словесным ярким образным описанием и работой на карте. На разных этапах формирования знаний эти сочетания должны быть различны.

Выводы

Основным методическим условием формирования этногеографических знаний служит составление этногеографической характеристики территории. Составление такой характеристики основывается на организации работы с картами, схемами, описанием. Такая работа позволяет создать этногеографическую характеристику территории, являющуюся частью комплексной характеристики.

Библиографический список

1. Алферьева И.И. Изучение населения в школьном курсе географии СССР. Автореферат. Дисс. ...канд. Пед. Наук М. 1969. 19 с.
2. Баранский Н.Н. Методика преподавания экономической географии. – 2-е изд. Перераб. М: Просвещение, 1990. 303 с.
3. Володина Г.В. Методика изучения общих географических закономерностей в курсе географии материков. Дисс. ...канд. Пед. Наук. М.: 1982. С. 20.
4. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. М.: Мишель и К. 1993. 500 с.
5. Душина И.В. Методика формирования геолого-геоморфологических понятий в процессе изучения начального курса физической географии материков. Дисс. ...канд. Пед. Наук М.: 1977. 21 с.
6. Коринская В.А. Формирования понятий при изучении курса географии материков. М.: Педагогика. 1979. 151 с.
7. Козлова Н.Т. Совершенствование системы знаний о населении в школьных курсах географии. Автореферат. Дисс. ...канд. пед. Наук. М.: 1978 – 26 с.
8. Маергойза И.М. К экономико-географическому изучению городов. // Вопросы географии. Сб. №38 М.: Географгиз. 1956. 190 с.
9. Митаев А.В. Предания и легенды России. М.: Русский язык, 1992. 63 с.
10. Сараева А.М. Вопросы этнографии и методика их изучения в курсе «Географии России». Автореферат. Дисс. ...канд. Пед. Наук М., 1996. 18 с.

11. *Суханов Л.В.* Эволюция расселения в сельских местностях Центральной России: Автореферат. Дисс. ...канд. геогр. Наук М., 1998. 17 с.
12. *Токарев С.А.* История русской географии. М.: Наука. 1966. 453 с.
13. *Щенев В.А.* Приемы учебной работы учащихся в курсах физической географии: Пособие для учителей. М.: Просвещение. 1979. 141 с.

References

1. *Alferyeva I.I.* Studying the population in the school geography course of the USSR. Abstract. Diss. ...Candidate of Pedagogical Sciences. M. 1969. 19 p.
 2. *Baransky N.N.* Methods of teaching economic geography. – 2nd ed. Pererab. M: Enlightenment, 1990. 303 p.
 3. *Volodina G.V.* Methodology for studying general geographical patterns in the course of geography of continents. Diss. ...kann.Ped. Sciences. M.: 1982. Pp. 20.
 4. *Gumilev L.N.* Ethnogenesis and the biosphere of the Earth. M.: - Michel and K. 1993. 500 p.
 5. *Dushina I.V.* Methodology for the formation of geological and geomorphological concepts in the process of studying the initial course of physical geography of continents. Diss. ...kann.Ped. M.: 1977 21 p.
 6. *Korinskaya V.A.* Formation of concepts in the study of the course of geography of continents. M.: Pedagogy. 1979. 151 p.
 7. *Kozlova N.T.* Improving the system of knowledge about the population in school geography courses. Abstract. Diss.cand.ped. M.: 1978. 26 p.
 8. *Maergoiza I.M.* To the economic and geographical study of cities. // Questions of geography. – Sat. No. 38 M.: Geografiz. 1956. 190 p
 9. *Mitaev A.V.* Legends and legends of Russia. Moscow: Russian language, 1992. 63 p.
 10. *Saraeva A.M.* Questions of ethnography and methods of their study in the course “Geography of Russia”. Abstract. Diss. ...Candidate of Pedagogical Sciences.M., 1996. 18 p.
 11. *Sukhanov L.V.* Evolution of settlement in rural areas of Central Russia: Abstract. Diss. ...candidate of geogr.M., 1998. 17 p.
 12. *Tokarev S.A.* History of Russian geography. M.: Nauka. 1966. 453 p.
 13. *Schenev V.A.* Methods of educational work of students in courses of physical geography: Manual for teachers. M.: Enlightenment. 1979. 141 p.
-

УДК 373.549

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-386-391

ТАРАСОВ КИРИЛЛ ЕВГЕНЬЕВИЧ

студент, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орел, Россия
E-mail: tarasov.kirill.orel@gmail.com

ТАРАСОВА ОКСАНА ВИКТОРОВНА

доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики и психологии Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: tarasova_orel@mail.ru

TARASOV KIRILL EVGENIEVICH

Student, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: tarasov.kirill.orel@gmail.com

TARASOVA OKSANA VIKTOROVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of the Orel State University, Orel, Russia
E-mail: tarasova_orel@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

FORMATION OF GRAPHIC LITERACY OF SCHOOLCHILDREN

В статье рассматриваются возможности формирования графической грамотности школьников в процессе изучения курса «Инженерная графика» с применением систем автоматизированного проектирования, представлена методика оценки сформированности графической грамотности у обучающихся 10-11 классов с применением систем автоматизированного проектирования.

Ключевые слова: графическая грамотность, черчение, инженерная графика, системы автоматизированного проектирования, КОМПАС-3D, PTC Creo Parametric.

The article examines the possibilities of forming graphic literacy of schoolchildren in the process of studying the course “Engineering Graphics” using computer-aided design systems, presents a methodology for assessing the formation of graphic literacy among students in grades 10-11 using computer-aided design systems.

Keywords: graphic literacy, drawing, engineering graphics, computer-aided design systems, COMPASS-3D, PTC Creo Parametric.

Введение

Язык графики является уникальным и абсолютно универсальным языком общения в обществе с различным укладом. Он нагляден, лаконичен и точен. Воспользоваться возможностями языка графики в полном объёме можно при условии сформированности графической грамотности. Современная энциклопедия трактует грамотность как определенную степень владения навыками чтения и письма в соответствии с устойчивыми нормами родного языка [4]. Исторически понятие грамотности расширилось от элементарных умений читать, писать, считать к владению некоторым комплексом знаний и навыков, позволяющих человеку сознательно участвовать в социальных процессах. Содержание самого понятия – графическая грамотность, его качественное наполнение и сам уровень грамотности со временем менялись в обществе. Это связано с общим культурным ростом населения и теми требованиями, которые предъявляются к грамотности на определенном этапе экономического, политического и культурного развития страны.

Владение графической грамотностью необходимо для целого ряда профессий, но особое место среди них занимают инженерные направления. Сегодня учёные констатируют следующий факт: «с каждым учебным годом уровень графической подготовки первокурсников, выбирающих инженерные специальности, неизменно снижается» [2, с.6]. Об этом свидетельствует и личный

опыт обучения в вузе по инженерной специальности в Московском государственном техническом университете имени Н.Э. Баумана одного из авторов статьи.

Формирование графической грамотности необходимо осуществлять в процессе обучения в школе. Задача школы научить понимать информацию, представленную графически, делать ключевые выводы и обобщения. Высокий уровень развития графической грамотности вносит свой важный вклад в процесс образования человека. Школа является первой и во многом определяющей дальнейшую траекторию обучения ребенка ступенью образования.

Графическая грамотность формируется в процессе изучения многих предметов школьного курса: математики, геометрии, физики, химии и др. Основы графической грамотности дают учащимся материал для познания природы, готовят их к будущей практической деятельности, помогают вникать в суть технического прогресса, учат анализировать, развивать техническое мышление и пространственное представление.

Задача учителя и администрации школы – грамотно организовать процесс обучения, направленный на поэтапное формирование графической грамотности обучающихся.

Целью проведенного исследования являлась разработка методики формирования графической грамотности и оценки её сформированности у обучающихся 10-11 классов с применением систем автоматизированного проектирования.

Задачами исследования стало определение путей и возможностей формирования графической грамотности и разработка критериев оценки графической грамотности у обучающихся на основе выделенных признаков графической грамотности, апробация предложенной методики в учебном процессе современной школы.

Новизна исследования заключается в том, что теоретически обоснована и экспериментальным путем доказана эффективность применения курса «Инженерная графика» с применением систем автоматизированного проектирования в формировании графической грамотности обучающихся, предложена методика формирования графической грамотности обучающихся 10–11 классов на основе разработанного содержания курса «Инженерная графика с применением систем автоматизированного проектирования».

Для решения поставленных задач использовались следующие *методы научного исследования*: теоретические (поиск и изучение литературы, анализ, синтез), эмпирические (опыт, наблюдение и эксперимент), математические (построение диаграмм и графиков).

Изложение основного материала

В качестве основополагающего будем использовать следующее определение: «графическая грамотность – это уровень графической подготовки человека, характеризуемый тем, что обучаемый знает основные закономерности теории изображений, имеет практические навыки в их оформлении и владеет основами работы с чертежным инструментом» [10].

В научно-педагогической литературе широко представлены различные аспекты теории и практики графической подготовки в общеобразовательной школе (А. Амирбеков, А.Д. Ботвинников, В.Н. Виноградов, В.И. Коваленко [1; 5; 8] и др.), в средних специальных учебных заведениях и вузах (И.С. Вышнепольский, В.М. Лысянский, В.Е. Михайленко, А.М. Пономарев, М.А. Князьков, П.Г. Легошин, П.В. Барсуков, Ю.И. Короев и др.) [7; 11].

Деятельность исследователей направлена на создание приемов формирования графических знаний и умений учащихся, способствующих повышению уровня графической грамотности.

К примеру, результаты исследования А. Амирбекова свидетельствуют о том, что графическая грамотность может быть представлена как умение обучающихся читать различные графические изображения (чертежи, схемы, рисунки, графики, таблицы и т.д.), умение строить их с помощью различных чертежных инструментов, а также от руки и на глаз, умение аккуратно, рационально оформлять записи, моделировать и конструировать графические ситуации [1, с. 92].

По мнению исследователя М.В. Лагуновой, графическая грамотность является первоначальной ступенью формирования графической культуры и представляет совокупность знаний элементарных закономерностей теории изображений и способов их познания, основанных на общем геометрическом образовании, практических навыков оформления изображений и работы с необходимым чертежным инструментом [10].

На наш взгляд, основной целью формирования графической грамотности обучающихся является их подготовка к выполнению графической деятельности,

свободному владению системой знаний о графических методах, способах, средствах, правилах отображения, сохранения, передачи, преобразования информации и их использования в самых различных областях жизни общества. Сегодня страна заинтересована в подготовке выпускников, способных применять полученные знания, умения и навыки в условиях жизни современного информационного общества. Именно эта установка должна быть положена в основу определения содержания учебных курсов в школе.

Так, наличие графической грамотности у будущих инженеров является неотъемлемой частью процесса обучения в классах технологического профиля и инженерных классах [6]. Разрабатываемый нами курс «Инженерная графика» имеет одной из ключевых целей формирование графической грамотности.

Выполнение требований, заложенных во ФГОС для всех ступеней школы, должно опираться на процесс формирования графической грамотности учащихся. Этот процесс может быть организован различными способами и средствами. Изучив ряд научно-методической литературы, мы пришли к выводу, что наиболее результативно это возможно сделать в рамках изучения курса «Инженерная графика» с применением информационных технологий. В нашем случае это системы автоматизированного проектирования (САПР).

В процессе изучения основ инженерной графики учащиеся знакомятся с основными правилами построения чертежей, способами графического представления пространственных образов, возможностями пакетов прикладных программ компьютерной графики. Обучающиеся учатся выполнять изображения, разрезы и сечения на чертежах, выполнять сборочный чертеж, содержащий сборочные единицы и другие данные.

Опыт изучения процесса обучения привел нас к выводу, что изучение основ инженерной графики эффективно осуществлять с использованием продуктов программного обеспечения систем автоматизированного проектирования таких как PTC Creo Parametric, Solidworks, КОМПАС 3D и др. [9; 12; 13].

Программа курса «Инженерная графика» с применением систем автоматизированного проектирования разработана для обучающихся инженерных классов и классов с технологическим профилем, готовящихся к поступлению в учебные заведения технического профиля. В курсе основной акцент сделан на вопросы графического оформления чертежей, начала начертательной геометрии, элементы технического рисования, машиностроительного и строительного черчения. Курс рассчитан на 64 часа и состоит из модулей: «Инженерная графика с применением PTC Creo Parametric», «Инженерная графика с применением КОМПАС-3D».

В эксперименте приняли участие обучающиеся одиннадцатых классов школ г. Орла. Опытное экспериментальная работа была проведена в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Цель констатирующего этапа эксперимента состояла в диагностике уровня сформированности графической грамотности школьников **11 класса** по программе после изучения курса «Черчения» и до изучения курса «Инженерная графика», разработанного с применением систем автоматизированного проектирования.

Нами была составлена контрольная работа по теме:

«Геометрическое моделирование». Основываясь на планируемых результатах обучения, определенных курсом «Черчение», сформулированы знания и умения, которые планировалось диагностировать у обучающихся.

Учащиеся должны *знать* правила оформления чертежей, понятие сечения и разреза, правила нанесения размеров, метод ортогонального проецирования, проецирование точки на три взаимно перпендикулярные плоскости, способы задания прямой, взаимное положение прямых, способы задания плоскости, а также *уметь* выполнять построения и проекции предмета в соответствии с ГОСТ ЕСКД, анализировать форму предмета, рационально определять главный вид и количество изображений на чертеже, строить виды по трехмерной модели, анализировать форму предмета, создавать трехмерные модели.

Приведем в качестве примера содержание одного из заданий контрольной работы, посвященное чтению чертежей деталей.

1. Прочитать основную надпись чертежа. Можно ли из нее узнать название детали, наименование материала, из которого ее изготавливают, масштаб изображений и другие сведения?

2. Определить, какие виды детали даны на чертеже, какой из них является главным.

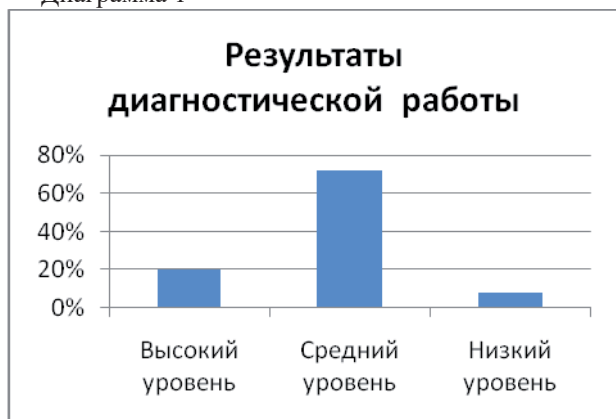
3. Рассмотреть виды во взаимной связи и попытаться определить форму детали со всеми подробностями. Этой задаче помогает анализ изображений, данных на чертеже. Представив по чертежу геометрическую форму каждой части детали, мысленно объединить их в единое целое.

4. Определить по чертежу размеры детали и ее элементов. Привести пример чтения чертежа детали (в начале даны вопросы к чертежу, а затем ответы на них).

В ходе выполнения диагностической контрольной работы осуществлялось наблюдение за ходом её выполнения каждым диагностируемым школьником, если требовалось, давались краткие рекомендации для помощи, которые не влияли на набор знаний школьников.

После выполнения контрольной работы нами были получены следующие результаты: 20 % обучающихся полностью справились с выполнением контрольной работы, 72 % обучающихся допустили незначительные ошибки, связанные преимущественно с выполнением непосредственно чертежных работ, 8 % школьников затруднились с выполнением работы, выполнив работу менее чем на 50 %. Результаты представлены на диаграмме.

Диаграмма 1



На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы был апробирован курс «Инженерная графика» с применением систем автоматизированного проектирования для обучающихся 11 класса.

Задачи *формирующего этапа эксперимента*:

- подбор материала для курса и составление конспектов практических занятий;
- подготовка презентационных материалов для сопровождения урока;
- проведение системы занятий по курсу «Инженерная графика» с применением систем автоматизированного проектирования.

Для проведения *контрольного этапа* опытно-экспериментальной работы проведена диагностика сформированности графической грамотности школьников 11 класса после изучения курса «Инженерная графика»; определены нормы деятельности обучающегося, которые в совокупности демонстрируют наличие графической грамотности.

Графическая грамотность определена в виде отдельных норм деятельности, которые в процессе обучения формировались и затем диагностировались у обучающихся. Основываясь на ряде исследований [1; 3; 10], считаем, что *признаками графической грамотности* являются:

- знание и умение использовать графический тезаурус;
- знание ГОСТов;
- владение основами чертежной графики;
- освоение графической эстетики;
- владение первоначальными навыками компьютерной графики.

Выделенные нормы деятельности согласуются с системно-деятельностным подходом, который положен в основу школьных ФГОС. Сформулированные признаки графической грамотности считаем равнозначными в процессе формирования графической грамотности, поэтому итоговый результат примем как среднее арифметическое.

Констатация признака графической грамотности осуществлялась по оцениванию итоговой творческой работы обучающихся в результате обучения по курсу «Инженерная графика» с применением систем автоматизированного проектирования. Обучающиеся выполняли построение деталей конструктора Lego с применением САПР PTC Creo Parametric и КОМПАС-3D. Для оценки сформированности 1-3 признаков графической грамотности были разработаны критерии оценки.

Критерии оценки знаний и умений использовать графический тезаурус (1):

Оценка «5» ставится, если обучающийся: безошибочно осуществляет наполнение графического тезауруса словами, описывающими простейшие геометрические формы и действия.

Оценка «4» ставится, если обучающийся осуществляет наполнение графического тезауруса словами, описывающими простейшие геометрические формы и действия, допустив 1-2 неточности.

Оценка «3» ставится, если обучающийся осуществляет наполнение графического тезауруса словами, описывающими простейшие геометрические формы и действия менее чем на 50%.

Оценка «2» ставится, если обучающийся демон-

стрирует отсутствие в графическом тезаурусе представленной на чертеже фигуры.

Критерии оценки знания ГОСТов (2):

Оценка «5» ставится, если обучающийся демонстрирует правильный выбор соответствующих стандартов Единой системы конструкторской документации (ЕСКД) и Единой системы технологической документации (ЕСТД) для выполнения и оформления чертежей различного типа; соблюдает требования нормативной документации; точно и уверенно выполняет три основных вида детали с соблюдением проекционной связи, нанесение размеров, заполнение основной надписи чертежа в соответствии с требованиями государственных стандартов ЕСКД и ЕСТД.

Оценка «4» ставится, если обучающийся допускает неточности при выборе соответствующих стандартов Единой системы конструкторской документации (ЕСКД) и Единой системы технологической документации (ЕСТД) для выполнения и оформления чертежей различного типа; допускает неточности при выполнении необходимых требований нормативной документации; допускает неточности при выполнении трех основных видов детали с соблюдением проекционной связи, нанесении размеров, при заполнении основной надписи чертежа в соответствии с требованиями государственных стандартов ЕСКД и ЕСТД.

Оценка «3» ставится, если обучающийся допускает отдельные ошибки и неточности при выборе соответствующих стандартов Единой системы конструкторской документации (ЕСКД) и Единой системы технологической документации (ЕСТД) для выполнения и оформления чертежей различного типа; допускает отдельные ошибки и неточности при выполнении необходимых требований нормативной документации; допускает отдельные ошибки и неточности при выполнении трех основных видов детали, нанесении размеров, при заполнении основной надписи чертежа в соответствии с требованиями государственных стандартов ЕСКД и ЕСТД.

Оценка «2» ставится, если обучающийся допускает грубые ошибки при выборе соответствующих стандартов Единой системы конструкторской документации (ЕСКД) и Единой системы технологической документации (ЕСТД) для выполнения и оформления чертежей различного типа; допускает грубые ошибки при выполнении необходимых требований нормативной документации; допускает грубые ошибки при выполнении трех основных видов детали, нарушена проекционная связь; допущены грубые ошибки при нанесении размеров, заполнении основной надписи чертежа в соответствии с требованиями государственных стандартов ЕСКД и ЕСТД.

Критерии оценки владения основами чертежной графики (3):

Оценка «5» ставится, если обучающийся осуществляет правильное построение 3D модели детали, точное определение необходимого количества изображений на чертеже, обозначение разрезов, нанесение размеров, исправлены все допущенные ошибки в исходном задании, заполнении основной надписи чертежа, построении аксонометрической проекции детали, выпол-

нении штриховки в разрезах ортогональных проекций в соответствии с требованиями государственных стандартов ЕСКД и ЕСТД с применением САПР PTC Creo Parametric и КОМПАС-3D.

Оценка «4» ставится, если обучающийся допускает неточности при построении 3D модели детали, точного определения необходимого количества изображений на чертеже, обозначения разрезов, допущены неточности при нанесении размеров, исправлены не все допущенные ошибки в исходном задании, заполнении основной надписи чертежа, построении аксонометрической проекции детали, выполнении штриховки в разрезах ортогональных проекций в соответствии с требованиями государственных стандартов ЕСКД и ЕСТД с применением САПР PTC Creo Parametric и КОМПАС-3D.

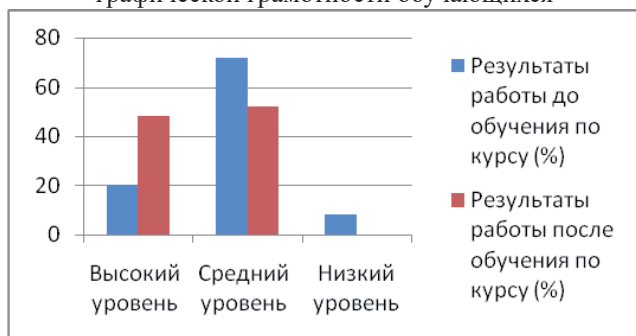
Оценка «3» ставится, если обучающийся допускает отдельные ошибки при построении 3D модели детали, при точном определении необходимого количества изображений на чертеже, допущены ошибки при обозначении разрезов, допущены неточности при нанесении размеров, исправлены не все допущенные ошибки в исходном задании, заполнении основной надписи чертежа, построении аксонометрической проекции детали, при выполнении штриховки в разрезах ортогональных проекций в соответствии с требованиями государственных стандартов ЕСКД и ЕСТД с применением САПР PTC Creo Parametric и КОМПАС-3D.

Оценка «2» ставится, если обучающийся допускает грубые ошибки при построении 3D модели детали, при определении необходимого количества изображений на чертеже, допущены ошибки при обозначении разрезов, допущены неточности при нанесении размеров, исправлены не все допущенные ошибки в исходном задании, заполнении основной надписи чертежа, построении аксонометрической проекции детали, выполнении штриховки в разрезах ортогональных проекций в соответствии с требованиями государственных стандартов ЕСКД и ЕСТД с применением САПР PTC Creo Parametric и КОМПАС-3D.

Для определения эстетического компонента – освоение графической эстетики (4) и владение первоначальными навыками компьютерной графики (5) – используются экспертные технологии, так как эти компоненты нельзя измерить с помощью объективных методик. Для повышения надежности измерения этих параметров создается экспертная группа из пяти человек, включающая двух преподавателей и трёх хорошо успевающих студентов. Экспертная группа оценивает зачетные работы обучающихся по олимпийской системе, а затем на основании полученных значений (среднего арифметического) по всем экспертам получают значения параметров (4) и (5) для каждого обучающегося. Таким образом, в конце изучения дисциплины получаем ведомость для каждого обучающегося по пяти параметрам.

В процессе реализации программы «Инженерная графика» основной акцент сделан не на одаренных школьников, а на школьников, заинтересованных в развитии технического мышления и формировании графической грамотности.

Диаграмма 2.
Результаты работы, демонстрирующей формирование графической грамотности обучающихся



Количество обучающихся, выполнивших работу на высоком уровне, значительно увеличилось, не стало обучающихся, выполнивших итоговое задание на низком уровне.

Выводы

Полноценное формирование графической грамотности эффективно осуществляется в процессе обучения в инженерных классах при условии изучения учебной дисциплины «Черчение» и знания основ информационно-коммуникационных технологий, в том

числе систем автоматизированного проектирования. Разработанный курс «Инженерная графика» направлен на продуктивное формирование графической грамотности учащихся 10-11 классов. Изучение курса позволит подготовить обучающегося к качественному освоению инженерных дисциплин в вузе. В процессе изучения основ инженерной графики учащиеся познакомятся с основными правилами построения чертежей, способами графического представления пространственных образов, возможностями пакетов прикладных программ компьютерной графики. Учащиеся научатся выполнять изображения, разрезы и сечения на чертежах, выполнять сборочный чертеж, содержащий сборочные единицы и другие данные. Курс «Инженерная графика» с применением систем автоматизированного проектирования позволяет формировать у учащихся умения и навыки работы с современными компьютерными программами. Разработанная программа курса обеспечивает знакомство с основами работы в системе КОМПАС – 3D и PTC Creo Parametric, применяемых при проектировании изделий и выполнении чертежей. Благодаря изучению курса у обучающегося появляется возможность перевести техническую идею в компьютерную модель, а в итоге сформировать графическую грамотность.

Библиографический список

1. *Амирбеков А.* Развитие графической грамотности у учащихся VI–VIII классов на уроках геометрии и черчения: дис. ... канд. пед. наук. Душанбе, 1984. 192 с.
2. *Асекритова С.В.* Эффективность внедрения графических информационных технологий в подготовку школьников, выбирающих инженерные специальности. // Сборник материалов 31-й Всероссийской научно-практической конференции по графическим информационным технологиям и системам. Нижний Новгород, 19–22 апреля 2021 года. Изд-во: НГТУ, 2021. С. 6–10.
3. *Башлыкова Н.* Классные линии: черчение просят вернуть в школьную программу. В чем плюсы этого предмета и как в целом развивается система образования. Известия. 9 февраля 2023 г. // <https://iz.ru/1467076/natalia-bashlykova/klassnye-linii-cherchenie-prosiat-vernute-v-shkolnuiu-programmu>
4. Большая Российская энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: <https://old.bigenc.ru/education/text/2375915?ysclid=lpplrzr3r646158142>
5. *Ботвинников А.Д., Виноградов В.Н., Вышнепольский И.С.* Черчение: 9 класс: учебник для общеобразовательных организаций. М.: Дрофа, 2016. 223 с.
6. Городской методический центр. Проект «Инженерный класс в московской школе» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://profil.mos.ru/inj/o-proekte.html>
7. *Князьков М.А., Легошин П.Г., Барсуков П.В., Короев Ю.И.* Инженерно-строительное черчение: Учеб. пособие для инж.-строит. специальностей вузов и фак./ Под ред. Ю.И. Короева. М.: Высш. школа, 1971. 279 с.
8. *Коваленко А.Н.* САПР: методология и формализованные методы: Учеб. пособие / ЛГУ. Л.: ЛГУ, 1988. 91 с.
9. КОМПАС-3D. Официальный сайт САПР КОМПАС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kompas.ru/>
10. *Лагунова М.В.* Теория и практика формирования графической культуры студентов высших технических учебных заведений: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Вят. гос. пед. ун-т. Нижний Новгород, 2002. 40 с.
11. *Лысянский В.М., Михайленко В.Е., Пономарев А.М., Годик Е.И.* Техническое черчение: Учебник для техн. вузов. 2-е изд., стер. - Киев: Вища школа, 1973. 254 с.
12. Справочный центр Creo Parametric. 9.0.5.0 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://support.ptc.com/help/creo/creo_rma/r9.0/russian/index.html#page/introduction/about_PTC_creo_help.html#
13. PTC Creo Parametric. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.irisoft.ru/products/creo/ptc-creo-parametric/?ysclid=lkct9dypuc50116388>

References

1. *Amirbekov A.* The development of graphic literacy among students of grades VI–VIII in geometry and drawing lessons: dis. ... candidate of Pedagogical Sciences. Dushanbe, 1984. 192 p.
2. *Asekritova S.V.* The effectiveness of the introduction of graphic information technologies in the training of schoolchildren choosing engineering specialties. // Collection of materials of the 31st All-Russian Scientific and Practical Conference on Graphic Information Technologies and Systems. Nizhny Novgorod, April 19–22, 2021. Publishing house: NSTU, 2021. Pp. 6–10.
3. *Bashlykova N.* Class lines: drawing is asked to be returned to the school curriculum. What are the advantages of this subject and how the education system is developing in general. News. February 9, 2023 // <https://iz.ru/1467076/natalia-bashlykova/klassnye-linii-cherchenie-prosiat-vernute-v-shkolnuiu-programmu>
4. The Great Russian Encyclopedia. [electronic resource]. URL: <https://old.bigenc.ru/education/text/2375915?ysclid=lpplrzr3r646158142>

5. *Botvinnikov A.D., Vinogradov V.N., Vyshnepolsky I.S.* Drawing: 9th grade: textbook for general education organizations. M.: Bustard, 2016. 223 p.
 6. The city methodological Center. The project "Engineering class at the Moscow school" [Electronic resource]. – Access mode: <https://profil.mos.ru/inj/o-proekte.html>
 7. *Knyazkov M.A., Legoshin P.G., Barsukov P.V., Koroev Yu.I.* Engineering and construction drawing: A textbook for engineering and construction. specialties of universities and universities./ Edited by Yu.I. Koroev. M.: Higher School, 1971. 279 p.
 8. *Kovalenko A.N.* CAD: methodology and formalized methods: Textbook / LSU. - L.: LSU, 1988. 91 p.
 9. COMPASS-3D. The official website of CAD COMPASS [Electronic resource]. – Access mode: <https://kompas.ru/>
 10. *Lagunova M.V.* Theory and practice of formation of graphic culture of students of higher technical educational institutions: abstract of the dissertation... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Vyat. gos. ped. Univ. Nizhny Novgorod, 2002. 40 p.
 11. *Lysyansky V.M., Mikhaylenko V.E., Ponomarev A.M., Godik E.I.* Technical drawing: Textbook for technicians. universities. 2nd ed., erased. Kiev: Vishcha shkola, 1973. 254 p.
 12. Creo Parametric Reference Center. 9.0.5.0 [Electronic resource]. – Access mode: https://support.ptc.com/help/creo/creo_pma/r9.0/russian/index.html#page/introduction/about_PTC_creo_help.html#
 13. PTC Creo Parametric. [electronic resource]. – Access mode: <https://www.irisoft.ru/products/creo/ptc-creo-parametric/?ysclid=lkct9dypuc50116388>
-

УДК 372.834

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-392-395

ФЕФЕЛОВ СЕРГЕЙ ВАСИЛЬЕВИЧ

доктор исторических наук, профессор кафедры теории и истории государства и права, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: fefelov19@yandex.ru

АГАЕВА АЛЬБИНА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: alb-agaeva@yandex.ru

ДОНСКИХ ПАВЕЛ ПЕТРОВИЧ

магистрант 2 курса Юридического института, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: donskih.pavel1@yandex.ru

FEFELOV SERGEY VASILYEVICH

Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department Theory and History of State and Law of the Orel State University, Orel, Russia

E-mail: fefelov19@yandex.ru

AGAYEVA ALBINA VLADIMIROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department Theory and History of State and Law of the Orel State University, Orel, Russia

E-mail: alb-agaeva@yandex.ru

DONSKIKH PAVEL PETROVICH

2nd year master's student of the Law Institute Orel State University, Orel, Russia

E-mail: donskih.pavel1@yandex.ru

МЕТОДИКА ОБЪЯСНЕНИЯ НОВОГО МАТЕРИАЛА В ИСТОРИКО-ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИНАХ

METHODS OF EXPLAINING NEW MATERIAL IN HISTORICAL AND LEGAL DISCIPLINES

В статье рассматривается методика объяснения нового материала в историко-правовых дисциплинах. Приводится наиболее полное определение методики объяснения, указываются основные проблемы данной методики и пути их решения. Указываются основные различия в методах словесного изложения материала и особенности методики объяснения. Объясняются особенности методики объяснения в историко-правовых дисциплинах, а также отличия между объяснением материала в исторических дисциплинах и правовых дисциплинах. Приводятся рекомендации по улучшению эффективности усвоения нового материала учащимися при использовании методики объяснения.

Ключевые слова: методика, объяснение, история, право, восприятие, словесный метод, педагогика, преподавание.

The article discusses the methodology of explaining new material in historical and legal disciplines. The most complete definition of the methodology of explanation is given, the main problems of this methodology and ways to solve them are indicated. The main differences in the methods of verbal presentation of the material and the peculiarities of the methodology of explanation are indicated. The peculiarities of the methodology of explanation in historical and legal disciplines are explained, as well as the differences between the explanation of the material in historical disciplines and legal disciplines. Recommendations are given to improve the effectiveness of the assimilation of new material by students when using the methodology of explanation.

Keywords: methodology, explanation, history, law, perception, verbal method, pedagogy, teaching.

Введение

В настоящее время учащиеся историко-правовых дисциплин нередко испытывают трудности с восприятием нового материала, что в свою очередь, вытекает из особенностей объяснения этого материала преподавателем. Иногда подача материала перегружена терминами, датами, либо аксиоматическими утверждениями, которые требуют более углубленного разбора; в других случаях – отсутствует достаточная системность в изложении. Таким образом, сложно соблюсти баланс между лёгкостью в восприятии материала учащимися и систематизированностью полученной информации для возможности использования её на практике.

Историко-правовые дисциплины являются важной частью социализации гражданина, так как с одной стороны формируют картину прошлого и противодей-

ствуют попыткам фальсификации истории, а с другой – воспитывают правопослушное поведение, закладывают основы для гражданско-правовых отношений и дают знания для профессиональной деятельности.

Актуальность. Исходя из вышесказанного, актуальным становится факт необходимости наличия корректной и максимально эффективной методики объяснения нового материала учащимся историко-правовых дисциплин, учитывающей современные когнитивно-психологические особенности как учащихся так и преподавателей. Особенно актуальным это утверждение становится в разрезе изменений в восприятии нового материала, вызванных развитием новых технологий, с гносеологической точки зрения. Малое количество работ по данному вопросу также актуализирует тему исследования.

Цель исследования – рассмотреть методику объяснения нового материала в историко-правовых дисциплинах.

Задачи исследования: выявить существующие проблемы в методике объяснения нового материала в историко-правовых дисциплинах; указать на особенности объяснения нового материала, обусловленные спецификой историко-правового направления в науке; проанализировать и систематизировать имеющуюся информацию по теме исследования; представить пути решения проблемных вопросов.

Новизна научного исследования обусловлена акцентом на историко-правовое направление в объяснении нового материала, имеющее свою специфику в подаче и усваивании нового материала, а также применением новых информационных технологий в учебном процессе.

Методы исследования: общелогические методы (анализ и синтез научной информации; методы индукции и дедукции, для обозначения проблемных точек в объяснении нового материала в историко-правовых дисциплинах); диалектический метод и метод системного анализа – позволяющие рассматривать методику объяснения как целостную систему; прогностический метод – для представления результатов исследования при исправлении указанных проблем.

Изложение основного материала

Объяснение нового материала представляет собой доведение до учащихся учебной информации в устном виде, которая раскрывает основные свойства, характеристики и взаимосвязи объекта изучения. Многие российские учёные изучали особенности данного метода – Д.В. Вилькеев, В.А. Николаев, Л.Я. Зорина, В.В. Чебышева, и др. Из зарубежных, следует отметить работы Р. Ганье.

Объяснение схоже по своей сути с другими словесными методами изложения учебного материала: лекция, беседа, повествование, рассказ, учебная дискуссия. Но также имеется ряд отличительных особенностей. Во-первых, объяснение отличается своей краткосрочностью по сравнению с лекцией, так как разъясняет учащимся историко-правовых дисциплин основные свойства, характеристики и взаимосвязи объекта изучения (исторического события или нормативно-правового акта), не углубляясь в мелкие детали вопроса, а следовательно – не требует столько времени, как лекция. В свою очередь это требует чёткой постановки целей и задач объяснения, а также последовательного изложения, недвусмысленности формулировок и прочной логической связи в речи преподавателя. Во-вторых, метод объяснения более эффективен для возрастных групп начиная со средних и старших классов, в отличие от метода рассказа. Это связано с тем, что учащиеся старшего возраста уже имеют некоторый багаж знаний и более высокие познавательные способности для восприятия материала в форме объяснения. В-третьих, объяснение нового материала, по своей сути монологично, в отличие от диалогичных – беседы и дискуссии, а следовательно, должно учитывать эмоционально-психологическое состояние учащихся и настроенность на восприятие в такой форме нового учебного материала.

Таким образом мы можем дать наиболее полное определение понятию: объяснение нового

материала, применительно к историко-правовым дисциплинам – это монологический метод организации учебно-познавательной деятельности, основанный на словесном изложении учебной информации, последовательно раскрывающий суть события либо объекта, его характеристики, основные свойства и взаимосвязь с другими объектами, при котором преподавателем намечены чёткие задачи учебного занятия, выстроена логическая взаимосвязь между понятиями, формулировки однозначны, аргументированы и доказаны конкретными данными, а само изложение имеет доступную форму для восприятия учащимися, и направлено на формирование, развитие и закрепление их знаний и умений.

Для более целостного представления о методе объяснения, воспользуемся исследованием, проведённым Николаевым В.А. и Селютиным В.Д., в котором указываются ведущие функции объяснения: познавательная, развивающая, воспитывающая. Познавательная функция включает раскрытие сущности изучаемого материала, обеспечение его понимания и систематизацию знаний учащихся; развивающая предполагает овладение процедурой научного объяснения, развитие логического мышления и творческих способностей учащихся; воспитывающая функция выполняет важную роль в превращении осознанных знаний во взгляды и убеждения, становлении ценностных ориентаций и формировании мировоззрения [3]. Это особенно важно в историко-правовых дисциплинах, так как исторические взгляды выполняют важную роль в становлении человека как личности, а правовые – формируют правосознание, правовую культуру и воспитывают праволюбное поведение [6].

Хотя объяснение нового материала в историко-правовых дисциплинах не является единственным и всеобъемлющим способом донесения информации до учащихся, тем не менее оно занимает значимую роль в методах обучения на протяжении многого времени [5]. Обычно данная методика применяется на начальных занятиях для введения в дисциплину, либо в её раздел. А значит при эффективном объяснении нового материала в историко-правовых дисциплинах, облегчается дальнейший учебный процесс.

Следует учитывать некоторую разницу в объяснении нового материала по историческим дисциплинам с одной стороны, и правовым – с другой. Так, в исторических предметах объясняется, в основном, расстановка сил с учётом предыдущих событий, традиции принятия решений по разным вопросам в изучаемый исторический период и мотивацию государств и персоналий в их действиях. В правовых дисциплинах важно объяснить место нормы права, закона, правил поведения в системе права, и указать связь теории с практической стороной на конкретных примерах, а также учесть постоянно меняющуюся ситуацию в правовом поле Российской Федерации и привести актуальные материалы [7]; в исторических дисциплинах информация обновляется не так часто, например при обнаружении ранее закрытых документов.

Главными недостатками при объяснении нового материала в историко-правовых дисциплинах являются: 1) некорректное соотношение объёма материала и времени объяснения – когда либо объём настолько велик, что не укладывается во временные рамки занятия,

либо объём слишком мал и не даёт учащимся необходимого представления о теме занятия; 2) недостаточное внимание психолого-эмоциональному состоянию учащихся – когда из-за усталости или подавленности учащиеся не могут эффективно воспринимать учебный материал; 3) отсутствие связи с предыдущими событиями или объектами, то есть слишком узкий подход к рассмотрению вопроса; 4) сложно воспринимаемое на слух объяснение преподавателя из-за обилия научных терминов, либо наоборот – малое количество или полное отсутствие таковых; 5) отсутствие дополнительных технических средств передачи информации, из-за чего учащимся сложнее усвоить материал; 6) проведение занятий преподавателями, не имеющими должного уровня подготовки по предмету.

Для устранения данных недостатков следует уделить повышенное внимание планированию учебно-го занятия, а именно грамотно определить цели и задачи, а также массив информации, которая может быть усвоена учащимися. К примеру, в исследовании Г.М. Джаксыбаевой говорится, что от правильного соотношения текста учебника и содержания рассказа преподавателя зависят объём информации, которую получают учащиеся, интерес к уроку и учебнику, время, затраченное на подготовку домашнего задания [1]. Также следует вербальным способом проверить психолого-эмоциональное состояние учащихся с помощью короткого диалога, и, в случае неготовности усваивать новый материал, включить в объяснение элементы из других методов, таких как дискуссия, диалог и другие. Всегда в начале объяснения нового материала делать отсылки к ранее изученному материалу, например к предыдущему историческому периоду, для придания структурности знаниям и недопущения фрагментарности. Немаловажным является приведение аналогий во время объяснения нового материала для сравнительного анализа учащимися и улучшения их логического мышления, и примеров — для привязки теоретических знаний к практике.

Для улучшения учащимися восприятия нового материала при объяснении в историко-правовых дисциплинах, могут быть использованы технические средства аудио и видео передачи информации, а также раздаточный материал, отражающий основные тезисы объяснения, таким образом могут быть применены приёмы словесно-графического и словесно-схематического изложения. Данные приёмы повышают эффективность восприятия информации учащимися – в работе Сласетнина В.А. выявлено, что сопровождение устного изложения материала иллюстрацией изучаемого материала, значительно повышает уровень усвоения. Так, эффективность слухового восприятия информации составляет 15 %, зрительного – 25 %, а их одновременное включение в процесс обучения повышает эффективность восприятия до 65 % [4, с. 220]. Уровень компетенции преподавателя крайне важен при объяснении нового материала в историко-правовых дисциплинах, так как эффективность зависит от того, насколько комплексно, но кратко и по сути, он сможет донести информацию до учащихся, а также ответить на их вопросы,

если они возникнут в ходе объяснения. К примеру, при объяснении темы из отечественной истории, преподаватель должен знать положение в других странах в тот же исторический период, а в правовой дисциплине – использовать актуальные нормы законодательства. Это значит, что современному преподавателю необходимо постоянно проходить курсы повышения квалификации и быть в курсе изменений действующего законодательства. В конце объяснения обязательно следует сформулировать выводы.

В целом, объяснение нового материала в историко-правовых дисциплинах считается одним из самых сложных методов донесения информации, так как использует доказательную форму изложения, а значит требует логически связанных умозаключений преподавателя, которые будут доказывать истинность его суждений. Важен баланс в информативности, количестве научной и профессиональной терминологии, и времени занятия. Размеренность темпа и чёткость речи преподавателя также играют важную роль в эффективности объяснения.

Выводы

Таким образом в ходе исследования были выявлены следующие проблемы в методике объяснения нового материала в историко-правовых дисциплинах:

- слишком крупный объём материала, не укладывающийся во временные рамки;
- малый объём информации, не дающий целостного понимания вопроса;
- пренебрегаемое отношение к психолого-эмоциональному состоянию учащихся;
- фрагментарность в объяснении;
- отсутствие обращения к предыдущему материалу;
- перегруженность речи преподавателя терминологией;
- недостаточность научных и профессиональных терминов;
- отсутствие технической оснащённости аудиторий/классов.

Данные проблемы могут быть решены с помощью следующих предложений:

- более тщательное планирование учебных занятий;
- структурирование материала объяснения;
- баланс в соотношении количества материала и времени подачи;
- ознакомление вербальным способом с психолого-эмоциональным состоянием учащихся и его учёт в ходе учебного занятия;
- обращение к ранее изученному материалу в начале занятия;
- адаптация речи преподавателя к когнитивным способностям учащихся и их возможности воспринимать словесную информацию на разных уровнях;
- оснащение учебных помещений техническими средствами, наличием раздаточного материала, либо схематическими изображениями на доске.

Библиографический список

1. Джаксыбаева Г.М. О методике преподавания истории государства и права // III международная научная конференция «Аспекты и тенденции педагогической науки», Санкт-Петербург, 2017. С. 165–167.
2. Методология и методы научного познания : учебное пособие / Бахтина И.Л., Лобут А.А., Мартюшов Л.Н.; Урал. гос. пед. ун – т. Екатеринбург, 2016. 119 с.
3. Николаев В.А., Селютин В.Д. Методика объяснения нового материала в естественно-математических дисциплинах // Учёные записки Орловского государственного университета, №1 (90), 2021. С. 218–222.
4. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.; Под ред. Сластенина В.А.. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
5. Сатимбаева Ю., Кorieв А.У. Классификация методов обучения // Молодой учёный, № 43 (177), 2017. С. 113–115.
6. Фефелов С.В., Агаева А.В., Фудар А.С. К вопросу о формировании правовой культуры и правосознания у обучающихся в общеобразовательных учреждениях // Учёные записки Орловского государственного университета. 2022. № 4 (97). С. 330–333.
7. Фефелов С.В., Агаева А.В., Цуканова А.А. Актуальные проблемы преподавания права в современной школе // Учёные записки Орловского государственного университета, №2 (99), 2023. С. 342–346.

References

1. Dzhaksybaeva G.M. On the methodology of teaching the history of state and law // III International Scientific conference “Aspects and trends of pedagogical science”, St. Petersburg, 2017. Pp. 165–167.
 2. Methodology and methods of scientific cognition : textbook / Bakhtina I.L., Lobut A.A., Martyushov L.N.; Ural. state Pedagogical University – Yekaterinburg, 2016. 119 p.
 3. Nikolaev V.A., Selyutin V.D. Methods of explaining new material in natural and mathematical disciplines // Scientific notes of the Orel State University, No. 1 (90), 2021. Pp. 218–222.
 4. Pedagogy : studies. manual for students. higher. ped. studies. institutions / Slastenina V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N.; Ed. Slastenina V.A. M.: Publishing center “Academy”, 2002. 576 p.
 5. Satimbayeva Yu., Koriev A.U. Classification of teaching methods // Young scientist, No. 43 (177), 2017. Pp. 113–115.
 6. Fefelov S.V., Agaeva A.V., Fudar A.S. On the formation of legal culture and legal awareness among students 2022. № 4 (97). Pp. 330–333.
 7. Fefelov S.V., Agaeva A.V., Tsukanova A.A. Actual problems of teaching law in a modern school // Scientific notes of the Orel State University, No. 2 (99), 2023. Pp. 342–346
-

УДК 375.851

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-396-401

ЧЕРКАСОВА ВЛАДЛЕНА ВЛАДИСЛАВОВНА

старший преподаватель, кафедра информатики,
Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: cher_vl@mail.ru

CHERKASOVA VLADLENA VLADISLAVOVNA

Senior Lecturer, Department of Computer Science, Orel
State University, Orel, Russia
E-mail: cher_vl@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ И ДЕЙСТВИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОСНОВ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ И ТОПОЛОГИИ В ВУЗЕ

FEATURES OF IMPROVING MENTAL OPERATIONS AND ACTIONS IN THE STUDY OF THE BASICS OF DIFFERENTIAL GEOMETRY AND TOPOLOGY AT THE UNIVERSITY

В статье изложены особенности процесса развития основных мыслительных операций и действий у студентов, обучающихся по направлениям укрупненной группы специальностей и направлений подготовки «Математика и механика», в рамках изучения разделов курса «Дифференциальная геометрия и топология».

Ключевые слова: мышление, анализ, синтез, обобщение, векторная функция, естественная параметризация кривой, репер Френе.

The article describes the features of the process of development of the main mental operations and actions of students studying in the areas of an enlarged group of specialties and areas of training «Mathematics and Mechanics», within the framework of studying the sections of the course «Differential geometry and topology».

Keywords: thinking, analysis, synthesis, generalization, vector function, natural parametrization of the curve, French reference.

Введение

В современных реалиях подготовка высококвалифицированных кадров по физико-математическим направлениям подготовки является крайне важным, поскольку соответствует запросам общества и государства. Решение большинства стратегически важных задач государства основано не только на умении эффективно применять фундаментальные знания в области дифференциальной геометрии и топологии в профессиональной деятельности, но и умении обобщать и синтезировать новое знание. Последнее тесно связано с формированием особого стиля мышления и зависит от особенностей совершенствования мыслительных операций и действий в процессе обучения в высшей школе. Анализ научно-исследовательских статей, диссертационных исследований показал, что данная проблема является мало изученной и вместе с тем высоко значимой, что обуславливает *актуальность настоящего исследования.*

Цель исследования заключается в изучении особенностей совершенствования развития мыслительных операций и действий у студентов, обучающихся по направлениям подготовки УГСН «Математика и механика», при изучении основ дифференциальной геометрии и топологии.

Задачи исследования:

√ изучение психологических особенностей развития и совершенствования мыслительных операций и действий;

√ формирование четкого представления о специфике содержательных линий разделов дифференциальной геометрии и топологии, изучаемых в вузе;

√ разработка специальной системы практических задач, способствующей эффективному освоению учебного материала студентами;

√ выявление особенностей и оценка уровня развития основных мыслительных операций и действий в процессе изучения основ дифференциальной геометрии и топологии.

Для решения поставленных задач использовались теоретические (анализ, синтез, обобщение, моделирование), эмпирические (опрос, тестирование) и математические методы научного исследования.

Изложение основного материала

В процессе организации учебного процесса на различных уровнях обучения, в том числе в высшей школе, необходимо уделять особое внимание развитию и совершенствованию мыслительных действий и конкретных мыслительных операций, таких как анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация, поскольку, именно, мышление является основным инструментом познания.

В настоящее время система высшего образования в Российской Федерации включает: бакалавриат, специалитет/магистратура и подготовка кадров высшей квалификации (аспирантура, ординатура). Реализация образовательных программ высшего профессионального образования с уровнем подготовки «бакалавр» осуществляется в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) по соответствующим направлениям подготовки. Направления подготовки как совокупности компетенций, приобретенных в результате получения высшего образования и обеспечивающих постановку и

решение профессиональных задач для родственных направлений подготовки образуют укрупненные группы направлений подготовки, которые объединяются в области образования.

Укрупненная группа специальностей и направлений подготовки 01.00.00 Математика и механика объединяет пять направлений подготовки: 01.03.01 Математика, 01.03.02 Прикладная математика и информатика, 01.03.03 Механика и математическое моделирование, 01.03.04 Прикладная математика, 01.03.05 Статистика. Освоение данных программ предполагает сформированность универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций установленных образовательными программами бакалавриата.

К числу общепрофессиональных компетенций относится компетенция ОПК-1: способность применять фундаментальные знания, полученные в результате освоения математических и естественных наук, и использовать их в профессиональной деятельности, формирование которой осуществляется для всех направлений подготовки УГСН 01.00.00 Математика и механика. Успешность её формирования определяется готовностью обучающихся к освоению новых знаний и новых способов их получения, что в свою очередь, зависит от уровня развития логического мышления и сформированности основных мыслительных операций и действий.

Рассмотрим особенности совершенствования и развития основных мыслительных операций и действий в процессе изучения основ дифференциальной геометрии и топологии.

Образовательные программы укрупненной группы направлений подготовки 01.00.00 Математика и механика, реализуемые в ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», предполагают изучение отдельных разделов дифференциальной геометрии и топологии в рамках дисциплин «Высшая математика», «Математический анализ», «Геометрия». Способность применять фундаментальные математические знания в практической деятельности формируется в процессе обучения, зависит от уровня развития мышления и сформированности основных мыслительных операций у обучающихся, и во многом определяет успешность освоения этих дисциплин. Содержание разделов дифференциальной геометрии и топологии, имеет ярко выраженный абстрактный характер, что вызывает трудности у студентов при их изучении и требует от педагога особого подхода в методике преподавания. Формирование и развитие определенного абстрактно-логического, научного стиля мышления у обучающихся во многом облегчает решение данной проблемы.

В научных исследованиях по психологии [1] мышление рассматривается в двух аспектах, с одной стороны – как высший познавательный психический процесс, а с другой – как деятельность особого рода.

В трудах А.В. Петровского [5], С.Л. Рубенштейна [6] и О.К. Тихомирова [8] суть мышления как процесса заключается в формировании нового знания на основе предыдущего опыта от реализации различных видов деятельности человека и творческого отражения. При этом процесс мышления имеет ряд характеристик и признаков: обобщенное отражение реальной действительности, опосредованное познание объективной реальности,

ориентация на решение конкретной задачи, возникшей в результате практической деятельности или процесса познания, неразрывная связь с речью. Особенностью такого подхода является непосредственное взаимодействие человека с объектом. Процесс развития мышления является непрерывным и во многом определяется постоянным взаимодействием с внешней средой.

А.Н. Леонтьев писал, что «мышление – это особый вид деятельности, отвечающий некоторому познавательному мотиву. Оно имеет полиморфную природу и отражает действительность, переходя от явления к сущности, преодолев ограничения чувственного познания» [7]. При этом он выделял теоретическое мышление: понятийное и образное, а так же практическое: наглядно-образное и наглядно-действенное. По его мнению, все перечисленные виды мышления, находятся в постоянном взаимодействии и дополняют друг друга, полно и многогранно раскрывая различные стороны бытия.

Развитие мышления является одной из важнейших задач обучения в целом. Формирование и совершенствование мыслительных операций, начатое в средней школе, при изучении математических дисциплин должно быть продолжено далее в высшей школе. Обучение в вузе предполагает расширение и глубину мысли, приобретает ярко выраженный научный характер, и во многом зависит от самого обучающегося и безусловно определяется изучаемой предметной областью. Развитие научности мышления заложено в содержании образовательных программ высшего профессионального образования. Освоение новых понятий при изучении учебных дисциплин, раскрывается в суждениях и находит дальнейшее развитие в формулировании умозаключений. Реализуется мышление посредством мыслительных операций, таких как анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение и конкретизация.

При изучении основ дифференциальной геометрии и топологии раздел «Теория кривых» рассматривается одним из первых. Исследуем особенности совершенствования мыслительных операций у студентов направлений подготовки 01.03.01 Математика и 01.03.02 Прикладная математика и информатика на примере изучения этого раздела, в рамках курса «Математический анализ».

Основные мыслительные операции будем рассматривать, контексте определений, данных в общей психологии [5; 8]:

«Анализ – форма мышления, которая позволяет дифференцировать сложный объект на отдельные части с помощью выделения в нем существенных свойств, признаков, связей и отношений.

Синтез – это форма мышления, которая позволяет объединить ранее распределенный на части сложный объект по-новому.

Сравнение – это форма мышления, при котором человек сопоставляет объекты или явления по их качествам для решения одной и той же задачи.

Абстрагирование – это процесс мысленного отвлечения от некоторых существенных составляющих, сторон конкретного с целью лучшего познания его.

Обобщение – форма мышления, которая позволяет объединять объекты на основе общих признаков и характеристик.

Конкретизация – форма мышления, обратная обоб-

щению, которая основана на выделении у предмета или явления характерных именно для него черт, не связанных с чертами, общими для класса предмета или явления».

Теория кривых является одним из центральных разделов дифференциальной геометрии, который посвящен изучению свойств регулярных кривых на плоскости и в пространстве [4]. До поступления в вуз в школе будущие студенты приобретают необходимый объём знаний. Так на уроках геометрии в старших классах учащиеся осваивают такие понятия как плоскость, фигуры на плоскости и их свойства, ломаные, векторы, преобразования и движения фигур в пространстве. Курс «Алгебра и начала математического анализа» раскрывает содержание основополагающих понятий теории функций: понятие функции, свойства функции, производная функции, исследование функций с помощью производных. Это является базой для дальнейшего изучения теории кривых как раздела дифференциальной геометрии и топологии.

Теоретические основы теории кривых включают в себя освоение следующих тем: кривые на плоскости и способы их задания; кривизна плоских кривых, пространственные кривые, репер Френе, кривизна и кручение пространственных кривых, формулы Френе, натуральное уравнение кривой, эволюта и эвольвента.

Препедевтикой введения определения кривой на плоскости является изучение свойств векторных функций. Для студентов это новый объект математического знания, который удовлетворяет положениям теории функций, но уже проявляет себя, как элемент векторного пространства. Сформулируем ключевые понятия.

Векторной функцией $\mathbf{u} = \mathbf{u}(t)$ скалярного аргумента t называется переменный вектор, если всякому значению скалярного аргумента t соответствует определенное значение вектора \mathbf{u} .

Например, $\mathbf{u}(t) = (a \cos t, b \sin t)$, где

$$a, b \equiv \text{const}, t \in [0; 2\pi].$$

Для векторных функций определено дифференциальное и интегральное исчисление.

Производной векторной функции $\mathbf{u}(t)$ по скалярному аргументу t является вектор, который направлен по касательной годографа в соответствующей точке.

Под неопределенным интегралом от векторной функции $\mathbf{u}(t)$ понимается функция

$$\mathbf{v}(t) = \int \mathbf{u}(t) dt,$$

при этом $\frac{d\mathbf{v}}{dt} = \mathbf{u}(t)$.

Определенный интеграл – это вектор постоянной длины

$$\int_a^b \mathbf{u}(t) dt = \mathbf{v}(b) - \mathbf{v}(a).$$

Основные свойства дифференцирования и интегрирования остаются справедливыми и для векторных функций [4].

Векторная функция, определенная ранее, идентична понятию параметризации кривой. Параметрическое представление является наиболее удобным способом задания кривой в дифференциальной геометрии.

Таким образом, параметрическое уравнение $\mathbf{r} = \mathbf{r}(t)$ где $t \in [a; b]$, определяет некоторую кривую.

В частности, уравнение

$$\mathbf{r}(t) = (R \cos t, R \sin t), R > 0, t \in [0; \pi],$$

задает половину окружности с центром в начале координат, радиусом R , лежащую в верхней декартовой полуплоскости.

Для каждой кривой в евклидовом пространстве E^n можно определить сопровождающий репер Френе и вычислить кривизну и кручение.

Так, например, в случае трехмерного евклидова пространства для кривой γ , заданной параметрическими уравнениями с натуральной параметризацией $\mathbf{r} = \mathbf{r}(s)$ где $s \in [a; b]$, формулы Френе имеют вид:

$$\mathbf{v}'(s) = k(s)\mathbf{n}(s);$$

$$\mathbf{n}'(s) = -k(s)\mathbf{v}(s) + \kappa(s)\mathbf{b}(s);$$

$$\mathbf{b}'(s) = -\kappa(s)\mathbf{n}(s),$$

где $\mathbf{v}(s)$ – касательный вектор к кривой γ , $\mathbf{n}(s)$ – вектор нормали, $\mathbf{b}(s)$ – бинормаль.

Параметризация кривых на плоскости может быть обычной или натуральной. Натуральная параметризация кривой γ подразумевает существование векторной функции $\mathbf{r} = \mathbf{r}(s)$, где s – длина кривой.

О том насколько заданная кривая отличается от прямой можно судить по такой характеристике, как кривизна.

В частности, кривизна плоской кривой с натуральной параметризацией $\mathbf{r} = \mathbf{r}(s)$, определяется формулой

$$k = |\ddot{\mathbf{r}}| = |\dot{\mathbf{v}}|,$$

где $\mathbf{v} = \frac{d\mathbf{r}}{ds}$ – касательный вектор к кривой γ .

Центр и радиус кривизны, постоянные и статические в случае окружности, становятся динамическими для произвольной параметризованной кривой.

В обобщенном представлении параметризация кривой γ представляет собой отображение числового промежутка $[a; b] \subset \mathbf{R}$ в пространство \mathbf{R}^n .

Такое представление значительно увеличивает широту содержания и глубину понятия кривой в различных пространствах и способствует расширению спектра возможных приложений этого теоретического знания в профессиональной деятельности, что является основным критерием эффективности освоения данного раздела. Развитию практического мышления будет способствовать решение ряда типовых задач [3]. Приведем ниже решения некоторых из них.

Задача 1. Вычислить кривизну кривой $k(t)$ заданной вектор-функцией: $\mathbf{r}(t) = (t^2, t, 2t - 1)$, при $t = 1$.

Решение:

Для нахождения кривизны $k(t)$ пространственной кривой γ , заданной векторной функцией $\mathbf{r}(t) = (t^2, t, 2t - 1)$ скалярного аргумента t , воспользуемся формулой:

$$k(t) = \frac{|\mathbf{r}' \times \mathbf{r}''|}{|\mathbf{r}'|^3},$$

где $[\mathbf{r}' \times \mathbf{r}'']$ – векторное произведение.

Найдем первую и вторую производные для векторной функции $\mathbf{r}(t)$:

$$\mathbf{r}' = (2t, 1, 2), \quad \mathbf{r}'' = (2, 0, 0).$$

Вычислим модуль векторного произведения $[\mathbf{r}' \times \mathbf{r}'']$:

$$[\mathbf{r}' \times \mathbf{r}''] = \begin{vmatrix} \mathbf{i} & \mathbf{j} & \mathbf{k} \\ 2t & 1 & 2 \\ 2 & 0 & 0 \end{vmatrix} = 4\mathbf{j} + 2\mathbf{k} = (0; 4; 2).$$

$$|[\mathbf{r}' \times \mathbf{r}'']| = \sqrt{16+4} = 2\sqrt{5}.$$

$$|\mathbf{r}'| = \sqrt{4t^2 + 5}.$$

В результате получим:

$$k(t) = \frac{2\sqrt{5}}{(4t^2 + 5)^{\frac{3}{2}}}.$$

При $t = 1$, имеем $k = \frac{2\sqrt{5}}{27}$.

Задача 2. Найти кривизну кривой функции, заданной в неявном виде уравнением $F(x, y) = 0$.

Решение:

Для нахождения формулы кривизны для функции, заданной неявно, воспользуемся формулой производной сложной функции:

$$f(g(x))' = f'(g(x)) \cdot g'(x).$$

Будем рассматривать $F(x, y) = 0$ как сложную функцию:

$$F(x(t), y(t)) = 0,$$

$$F_x x' + F_y y' = 0,$$

$$y' = -\frac{F_x}{F_y} x',$$

$$F_{xx} x'^2 + 2F_{xy} x' y' + F_{yy} y'^2 + F_x x'' + F_y y'' = 0,$$

$$y'' = \frac{-F_{xx} x'^2 - 2F_{xy} x' y' - F_{yy} y'^2 - F_x x''}{F_y}.$$

тогда

$$k = \frac{|-F_{xx} F_y^2 + 2F_{xy} F_x F_y - F_{yy} F_x^2|}{(F_y^2 + F_x^2)^{\frac{3}{2}}}.$$

Задача 3. Кривая γ заданна параметрическими уравнениями

$$\mathbf{r}(t) = (e^t \cos t, e^t \sin t, e^t).$$

Найти натуральную параметризацию этой кривой.

Решение:

Для нахождения натуральной параметризации кривой γ необходимо вычислить кривизну $k(t)$ и кручение $\kappa(t)$. На основании формул

$$k(t) = \frac{|[\mathbf{r}' \times \mathbf{r}'']|}{|\mathbf{r}'|^3}, \text{ и } x(t) = \frac{(\mathbf{r}', \mathbf{r}'', \mathbf{r}''')}{|[\mathbf{r}' \times \mathbf{r}'']|^2}$$

$$k(t) = \frac{|[\mathbf{r}' \times \mathbf{r}'']|}{|\mathbf{r}'|^3}, \text{ и } x(t) = \frac{(\mathbf{r}', \mathbf{r}'', \mathbf{r}''')}{|[\mathbf{r}' \times \mathbf{r}'']|^2}$$

получаем:

$$\mathbf{r}'(t) = (e^t (\cos t - \sin t), e^t (\sin t + \cos t), e^t),$$

$$\mathbf{r}''(t) = (-2e^t \sin t, 2e^t \cos t, e^t),$$

$$\mathbf{r}'''(t) = (-2e^t (\cos t + \sin t), 2e^t (\sin t - \cos t), e^t),$$

$$[\mathbf{r}' \times \mathbf{r}''] = \begin{vmatrix} \mathbf{i} & \mathbf{j} & \mathbf{k} \\ e^t (\cos t - \sin t) & e^t (\cos t + \sin t) & e^t \\ -2e^t \sin t & 2e^t \cos t & e^t \end{vmatrix} = (-e^{2t} (\cos t - \sin t), -e^{2t} (\cos t + \sin t), 2e^{2t}).$$

$$|[\mathbf{r}' \times \mathbf{r}'']| = \sqrt{6} e^{2t}.$$

$$|\mathbf{r}'|^3 = (e^t \sqrt{3})^3 = 3\sqrt{3} e^{3t}.$$

Смешанное произведение трех векторов может быть вычислено по формуле $(\mathbf{x}, \mathbf{y}, \mathbf{z}) = (\mathbf{x}, [\mathbf{y} \times \mathbf{z}])$, следовательно

$$(\mathbf{r}', \mathbf{r}'', \mathbf{r}''') = 4e^{3t} \left(\cos^2 t - \frac{1}{2} (\sin 2t + 1) \right).$$

$$k(t) = \frac{|[\mathbf{r}' \times \mathbf{r}'']|}{|\mathbf{r}'|^3} = \frac{\sqrt{6} e^{2t}}{3\sqrt{3} e^{3t}} = \frac{\sqrt{2}}{3} e^{-t},$$

$$\kappa(t) = \frac{(\mathbf{r}', \mathbf{r}'', \mathbf{r}''')}{|[\mathbf{r}' \times \mathbf{r}'']|^2} = \frac{2e^{3t}}{6e^{4t}} = \frac{2}{3} e^{-t}.$$

В качестве натурального параметра s выберем длину дуги некоторого участка кривой γ , тогда:

$$s = \int_0^t |\mathbf{r}'(t)| dt = \sqrt{3} \int_0^t e^t dt = \sqrt{3} (e^t - 1).$$

Следовательно, при $s = \sqrt{3} (e^t - 1)$ параметр t находится по формуле:

$$t = \ln \left(\frac{s}{\sqrt{3}} + 1 \right).$$

При этом натуральные уравнения кривой имеют вид:

$$k(s) = \frac{\sqrt{6}}{3(s + \sqrt{3})} = \frac{\sqrt{2}}{\sqrt{3}s + 3},$$

$$\kappa(s) = \frac{2}{\sqrt{3}s + 3}.$$

Задача 4. Дана кривая $\mathbf{r}(t) = (t^2, 1-t, t^3)$. Найти репер Френе. Вычислить кривизну и кручение этой кривой.

Решение:

Сопровождающий трехгранник Френе или репер Френе представляет собой совокупность трех векторов $(\mathbf{v}, \mathbf{n}, \mathbf{b})$, где \mathbf{v} – вектор скорости, \mathbf{n} – вектор нормали и \mathbf{b} – вектор бинормали:

$$\mathbf{r}'(t) = (2t, -1, 3t^2),$$

$$\mathbf{r}''(t) = (2, 0, 6t),$$

$$\mathbf{r}'''(t) = (0, 0, 6).$$

$$[\mathbf{r}' \times \mathbf{r}''] = \begin{vmatrix} \mathbf{i} & \mathbf{j} & \mathbf{k} \\ 2t & -1 & 3t^2 \\ 2 & 0 & 6t \end{vmatrix} = (-6t, -6t^2, 2).$$

$$|[\mathbf{r}' \times \mathbf{r}'']| = 2\sqrt{9t^2 + 4t^2 + 1}.$$

$$|\mathbf{r}'| = (9t^4 + 4t^2 + 1)^{\frac{1}{2}}.$$

Определим единичный вектор скорости:

$$\mathbf{v} = \frac{\mathbf{r}'(t)}{|\mathbf{r}'(t)|} = \left(\frac{2t}{\sqrt{9t^4 + 4t^2 + 1}}, \frac{-1}{\sqrt{9t^4 + 4t^2 + 1}}, \frac{3t^2}{\sqrt{9t^4 + 4t^2 + 1}} \right)$$

Единичный вектор нормали находится из соотношений:

$$\mathbf{v} = \frac{\mathbf{r}''(t)}{|\mathbf{r}''(t)|} = \left(\frac{-3t}{\sqrt{4t^2 + 9t^2 + 1}}, \frac{-3t^2}{\sqrt{4t^2 + 9t^2 + 1}}, \frac{1}{\sqrt{4t^2 + 9t^2 + 1}} \right).$$

Вектор бинормали представляет собой векторное произведение:

$$\begin{aligned} [\mathbf{r}'(t) \times [\mathbf{r}'(t) \times \mathbf{r}''(t)]] &= \begin{vmatrix} \mathbf{i} & \mathbf{j} & \mathbf{k} \\ 2t & -1 & 3t^2 \\ -6t & -6t^2 & 2 \end{vmatrix} = \\ &= (18t^4 - 2, -18t^3 - 4t, -12t^3 - 6t). \end{aligned}$$

$$\mathbf{b} = \frac{[\mathbf{r}'(t) \times [\mathbf{r}'(t) \times \mathbf{r}''(t)]]}{|[\mathbf{r}'(t) \times [\mathbf{r}'(t) \times \mathbf{r}''(t)]]|} = \left(\frac{9t^4 - 1}{H(t)}, \frac{-9t^3 - 2t}{H(t)}, \frac{-6t^3 - 3t}{H(t)} \right),$$

где $H(t) = \sqrt{81t^8 + 117t^6 + 54t^4 + 13t^2 + 1}$.

Задания этого типа позволяют находить цифровые характеристики кривых и отражают динамику изменения параметров кривой, что является важным в задачах, например, механики негोलонномных систем, теоретической физике, газовой динамике, безмоментной теории оболочек, теории случайных процессов [9].

Изучение кривых в пространстве и на плоскости с применением специальной системы задач осуществлялось со студентами 1 курса ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», обучающимися по направлениям подготовки 01.03.01 Математика, 01.03.02 Прикладная математика и информатика.

В результате успешного освоения раздела, связанного с теорией кривых предполагалось, что студенты должны знать: основные понятия теории кривых в n -мерном евклидовом пространстве, формулировки и утверждения теорем, методы их доказательства и возможного практического приложения; уметь решать задачи теоретического и вычислительного характера, доказывать утверждения; владеть: необходимым математическим аппаратом в данной области дифференциальной геометрии, методами доказательства и решения поставленных задач, навыками теоретического и экспериментального исследования объектов своей профессиональной деятельности с помощью полученных знаний в рамках изучения данного раздела.

Контроль основных результатов обучения и уровня сформированности основных мыслительных операций и действий при изучении раздела «Теория кривых» осу-

ществлялся с помощью индивидуального тестирования. В тестировании приняло участие 28 человек. Тест состоял из 20 вопросов, и содержал задания различных типов: с одиночным и множественным выбором, ответом в свободной форме, установление последовательности и соответствия.

Анализ результатов тестирования показал, что 35 % респондентов допускают вычислительные ошибки, 10 % обучающихся испытывают затруднения при переходе от словесного описания задачи к её математической модели, 65% не могут логически правильно выстроить ход доказательства в заданиях открытого типа (ответ в свободной форме).

Например, даны круговые функции

$$\mathbf{e}(\varphi) = \mathbf{i} \cos \varphi + \mathbf{j} \sin \varphi,$$

$$\mathbf{g}(\varphi) = -\mathbf{i} \sin \varphi + \mathbf{j} \cos \varphi.$$

Докажите, что $\mathbf{e}(\varphi + \alpha) = \mathbf{e}(\varphi) \cos \alpha + \mathbf{g}(\varphi) \sin \alpha$.

Умение дифференцировать сложный объект на отдельные части с помощью выделения в нем существенных свойств, признаков, связей и отношений продемонстрировали 85 % респондентов.

Объединять распределенный ранее на части сложный объект и воспринимать его по-новому способны 72 % обучающихся.

Сопоставлять геометрические объекты на плоскости и в пространстве по их качествам для решения одной и той же задачи могут 56 % обучающихся.

Умение абстрагировать, обобщать и конкретизировать продемонстрировали лишь 48% обучающихся, что связано в первую очередь с умением решать задачи на доказательство.

Выводы

Таким образом, совершенствование и развитие мыслительных операций и действий в процессе изучения основ дифференциальной геометрии и топологии определяется правильностью построения и логикой введения новых понятий при разработке содержания.

Умение анализировать и синтезировать информацию совершенствуется при решении вычислительных задач. Однако особое внимание необходимо уделять задачам на доказательство, поскольку это в большей степени способствует совершенствованию таких мыслительных операций как абстрагирование, обобщение и конкретизация. Последнее способствует формированию определенной культуры мышления, способности к анализу, оценке, восприятию и обобщению полученной информации и в дальнейшем будет способствовать эффективному достижению профессиональных целей, поставленных перед будущими выпускниками.

Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008. 671 с.
2. *Ермош Е.Н.* Развитие мыслительных способностей у студентов в процессе обучения // Актуальные проблемы современности: наука и общество. 2017. № 1. С. 45–50.
3. *Мищенко А.С., Соловьев Ю.П., Фоменко А.Т.* Сборник задач по дифференциальной геометрии и топологии. Учебное пособие для вузов. М: Издательство физико-математической литературы, 2004. 412 с.
4. *Мищенко А.С., Фоменко А.Т.* Курс дифференциальной геометрии и топологии. М.: Издательство «Факториал Пресс», 2000. 448 с.
5. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Психология. М.: Академия, 2002. 512 с.
6. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. С.-Пб.: Питер, 2002. 720 с.
7. *Сластенин В.А.* и др. Педагогика. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр

«Академия», 2013. 576с.

8. *Тихомиров О.К.* Психология мышления. М.: Издательство Московского университета, 1984. – 272 с.

9. *Черкасова В.В.* Мультипликативный интеграл в дифференциальной геометрии и прикладных задачах. // Вестник Татарского государственного университета. Казань, 2010. С. 79–84.

Referenses

1. *Vygotsky L.S.* Pedagogical psychology. М.: AST Astrel Keeper, 2008. 671 p.
 2. *Ermosh E.N.* Development of mental abilities of students in the learning process // Actual problems of the present: science and society. 2017. No. 1. Pp. 45–50.
 3. *Mishchenko A.S., Soloviev Yu.P., Fomenko A.T.* Collection of problems in differential geometry and topology. Textbook for universities. М: Publishing house of physical and mathematical literature, 2004. 412 p.
 4. *Mishchenko A.S., Fomenko A.T.* Course in differential geometry and topology. Moscow: Factorial Press Publishing House, 2000. 448 p.
 5. *Petrovsky A.V., Yaroshevsky M.G.* Psychology. М.: Academy, 2002. 512 p.
 6. *Rubenstein S.L.* Fundamentals of General Psychology. - St. Petersburg: Peter, 2002. 720 p.
 7. *Slastenin V.A.* etc. Pedagogy. Textbook for students of higher educational institutions. М.: Publishing Center "Academy", 2013. 576 p.
 8. *Tikhomirov O.K.* Psychology of thinking. М.: Moscow University Publishing House, 1984. 272 p.
 9. *Cherkasova V.V.* Multiplicative integral in differential geometry and applied problems. // Bulletin of the Tatar State University. Kazan, 2010. Pp. 79–84.
-

УДК 371.132:796.011.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-402-407

ЯКОВЛЕВА ЕКАТЕРИНА ВИКТОРОВНА

кандидат биологических наук, доцент кафедры физической реабилитации, ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», г. Луганск, ЛНР
E-mail: yakatyav@gmail.com

YAKOVLEVA YEKATERINA VIKTOROVNA

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of Physical Rehabilitation Department, State Educational Establishment of Higher Professional Education «Lugansk Vladimir Dahl University», Lugansk, LNR
E-mail: yakatyav@gmail.com

**САМОРЕГУЛИРУЕМОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ
НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

**SELF-REGULATORY LEARNING AS A BASIS FOR FORMING SELF-REGULATION OF BEHAVIOR
AT THE STAGE OF PROFESSIONAL TRAINING**

Целью статьи является раскрытие содержательных основ саморегулируемого обучения как методики формирования готовности студентов к саморегуляции поведения. В данной статье явление саморегуляции рассматривается как сложно организованное личностное качество, детерминирующее поведение человека в соответствии с уровнем развития данной способности (готовности к саморегуляции). Указано, что формирование у студентов саморегуляции поведения происходит как в повседневной, так и в учебной деятельности, при том, что именно учебная деятельность представляет наиболее широкие возможности для формирования указанной готовности. Указано на то, что в мировой педагогической практике данная проблема успешно решается на основе использования различных моделей саморегулируемого обучения, не нашедших распространения в отечественной педагогике.

В этой связи автором исследованы данные модели, позволяющие организовать учебный процесс таким образом, чтобы формировать у студентов готовность к саморегуляции поведения, которая является важным фактором их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: саморегуляция, модели, саморегулируемое обучение, готовность, поведение.

The purpose of the article is to reveal the substantive foundations of self-regulated learning as a technique for developing students' readiness for self-regulation of behavior. In this article, the phenomenon of self-regulation is considered as a complexly organized personal quality that determines human behavior in accordance with the level of development of this ability (readiness for self-regulation). It is indicated that the formation of self-regulation of behavior in students occurs both in everyday and in educational activities, despite the fact that it is educational activities that provide the greatest opportunities for the formation of this readiness. It is indicated that in world pedagogical practice this problem is successfully solved through the use of various models of self-regulated learning, which are not widespread in domestic pedagogy.

In this regard, the author investigated these models, which make it possible to organize the educational process in such a way as to form in students a readiness for self-regulation of behavior, which is an important factor in their professional training.

Keywords: self-regulation, models, self-regulated learning, readiness, behavior.

Введение

Проблема саморегуляции поведения личности возникла не сегодня, исследования данного феномена имеют богатые традиции, как в отечественной, так и зарубежной науке, хотя до сих пор регулятивные аспекты поведения личности все еще остаются менее изученными.

Ученые по-разному трактуют понятие «готовность», которое в зависимости от направления исследования рассматривают как «психическое состояние личности» [4], «результат личностного роста» [3], «качественная характеристика профессионализма» [5], «структурное образование человеческой деятельности» [1] и т.д.

Однако анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что для определения понятия «готовность», все же, чаще используют термин «образование», понимая под «готовностью к деятельности»

устойчивое целостное интегративное образование личности, обеспечивающее способность к подготовке и реализации каждого этапа профессиональной деятельности [2]; сложное личностное образование, охватывающее идейно-нравственные и профессиональные взгляды и убеждения, профессиональную направленность психических процессов, самообладание, оптимизм, настроенность на продуктивную работу, способность к преодолению трудностей, самооценку результатов этого труда, потребность в профессиональном самовоспитании [2].

Следует сказать, что в научной традиции проблема готовности личности к неким социальным действиям всегда рассматривалась как следствие соответствующей подготовки (обучения, воспитания), которая формирует гармонически развитую личность в плане формирования различных состояний, представляющих собой син-

тез физических, духовных и психологических аспектов деятельности, определяющих способность личности к осуществлению продуктивной деятельности [6].

Особую *актуальность* проблема готовности личности к саморегуляции приобретает в период профессионального становления молодого человека. Сегодня интерес к профессиональному становлению на этапе обучения в высшем учебном заведении вырос, учитывая новые стратегии, модели и содержание технологий обучения, ориентированных на реализацию гуманитарной парадигмы.

Данной проблемой в последние годы занимались такие теоретики педагогики как Т.И. Власова, В.Н. Карандашев, И.М. Карелова, Н.Ю. Марчук, В.А. Слостенин, И.А. Колесникова, И.В. Орлова и др., а также специалисты в области педагогики высшего образования: Н.Н. Иванова, И.Ю. Водолагина, Е.С. Васильев, В.Д. Гордеев, В.Н. Мишагин, М.А. Низиков, Л.В. Сибилева, Н.А. Скляр, В.А. Чесноков и др.

В то же время отдельные вопросы, связанные с проблематикой педагогического сопровождения формирования саморегуляции у студентов на этапе профессиональной подготовки требуют уточнения. В частности *актуальным* представляется изучение возможностей саморегулируемого обучения для формирования достаточного уровня готовности к саморегуляции поведения у студентов вузов.

Таким образом, *целью* данной статьи является раскрытие содержательных основ саморегулируемого обучения как методики формирования готовности студентов к саморегуляции поведения.

Изложение основного материала

Под саморегуляцией в структуре личности в данном исследовании понимается такая форма регуляции поведения, которая предполагает момент включенности в нее результатов самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе, причем эта включенность актуализирована на всех этапах осуществления поведенческого акта, начиная от мотивирующих компонентов и заканчивая собственной оценкой достигнутого эффекта поведения, что особенно важно в профессиональной деятельности.

Если обратить внимание на функции саморегуляции с точки зрения того значения, которое данный феномен играет в личностном развитии, то следует сказать, что существует тесная диалектическая взаимосвязь (если понимать диалектику в ее гераклитическом толковании как учение о вечном развитии и изменчивости бытия) между данными элементами, определяющими поведение человека. Именно способность к саморегуляции определяет стили человеческого поведения (сдержанный, эмоциональный, агрессивный и т.д.) при том, что сам данная способность формируется в процессе воспитания и является основанием успеха в профессиональной деятельности. При этом сама учебная и профессиональная среды являются определяющими факторами формирования саморегуляции в том аспекте, что «средовые факторы воспитания и самовоспитания» формируют в структуре личности объективную потребность в саморегуляции и, таким образом, имеют воспитательный потенциал.

С другой стороны, личность, входя в пространство

учебной либо профессиональной деятельности, определяет эмоциональное содержание и эмоциональный фон взаимоотношений в профессиональной либо учебной среде, в чем проявляется системная взаимосвязь саморегуляции и среды обитания личности: личность формирует среду, а среда формирует личность [6].

Именно в этом проявляется философский смысл саморегуляции, определяющий замкнутую циклическую структуру данного феномена как социальной потребности и личностной особенности.

Сказанное позволяет рассматривать явления саморегуляции как сложно организованное личностное качество, детерминирующее поведение человека в соответствии с уровнем развития данной способности (готовности к саморегуляции).

Исследования показывают, что формирование у студентов саморегуляции поведения происходит как в повседневной, так и в учебной деятельности, при том, что именно учебная деятельность представляет наиболее широкие возможности для формирования указанной готовности.

В мировой педагогической практике данная проблема успешно решается на основе использования различных моделей саморегулируемого обучения, не нашедших распространения в отечественной педагогике. Как указывают зарубежные специалисты, студенты с большей вероятностью станут саморегулируемыми, если они способны оценивать собственное обучение независимо от полученных итоговых баллов. Эта практика позволяет студентам оценивать свои методы обучения и вносить коррективы в выполнение аналогичных задач в будущем. Преподаватели могут способствовать самооценке студентов, помогая им контролировать выполнение собственных учебных целей и использовать методику, а затем вносить изменения в эти цели и методики, основанные на результатах обучения [11].

Рассмотрим данные модели с тем, чтобы включить их в корпус методик, направленных на профессиональную подготовку студентов в ВНЗ.

1. Модель саморегулируемого обучения Б. Циммермана («The Model of Dimensions of Academic Learning»). Б. Циммерман рассматривает саморегуляцию как комбинацию характеристик, описывающих меру, в которой субъект является целепознавательным, мотивационно и поведенчески активным участником собственного процесса обучения [14]. Автор подчеркивает, что при изучении саморегуляции нельзя ограничиваться только познавательными факторами, а следует также выделить перспективу общественного признания, согласно которой особенно важны убеждения, касающиеся личностного развития и компетенций. В этой связи для понимания сущности саморегуляции, ее эффектов и ограничений следует рассматривать мотивационные и поведенческие компоненты субъекта этой деятельности.

В данной модели саморегулируемого обучения автор употребляет пять категорий: исследовательские особенности, психологические особенности, условия выполнения задания, признаки саморегуляции и процессы саморегуляции.

Основными вопросами этой модели являются: Почему студент выбирает (не выбирает) саморегулируемое поведение? Как он работает? Что именно подлежит

саморегуляции? Где происходит обучение?

Первый вопрос – почему? – касается психологического измерения мотивации: условия задачи заключаются в принятии решения о саморегулируемом обучении.

Признаком саморегуляции есть внутренняя мотивация субъекта или самомотивация. Процессами саморегуляции являются постановка собственных целей, чувство успешности собственной деятельности, формирование атрибутивных суждений, добавление ценности обучения. В ответ на вопрос «как?» автор указывает на методы, которые выбирает студент. Саморегуляция при этом запланированная или автоматическая, а процессы саморегуляции включают использование познавательных стратегий, соответствующее правильное планирование времени обучения и отдыха.

По мнению Б. Циммермана, саморегуляции подлежат также последствия учебной деятельности студентов. Признаками саморегуляции есть осознание последствий деятельности, а процессами выступают самомониторинг, самооценка, волевой контроль за деятельностью.

Где происходит обучение? Саморегулирующееся обучение происходит в определенной социокультурной и образовательной среде. Социальные и образовательные условия студент может контролировать, поскольку у него есть возможность их выбрать. Процессом саморегуляции является структурирование среды или помощь других участников образовательного процесса [14].

Описанная модель демонстрирует основные сферы, в которых следует проводить психологические исследования по саморегулируемой деятельности, а также выделяет ее основные виды. Важно обратить внимание на социокультурное измерение, а также возможности и потребности студента в контроле процесса саморегулируемого обучения, которое в этой среде происходит. Внешние условия социокультурной среды, в которой функционируют и учатся студенты, а именно социальные нормы этого общества, касающиеся поведения, соблюдения этих социальных норм, общения и т.д., определяют внешние источники мотивации учебной деятельности студентов [7]. Этот аспект представляется нам малоисследованным в психологической науке и, по нашему мнению, требует дополнительного изучения.

Взгляды Б. Циммермана хорошо отражают утверждение: «Чтобы понять ограничения в саморегулируемом процессе учебной деятельности педагоги должны обратить внимание не только на процесс познания, но и на другие вопросы, касающиеся обеспечения успешности деятельности студентов». Саморегуляция не является общечеловеческим качеством, способностью или познавательным этапом развития, а является сложным интерактивным процессом, включающим не только метапознавательные, но и мотивационные и поведенческие компоненты [13].

Модель «Хорошего пользователя стратегии» М. Прессли, Дж. Борковского и У. Шнайдера. В 1987 году авторы предложили модель «Хорошего пользователя стратегии» (Good Strategy User (GSU)). Основным в их теории был тезис, что успех в учебной деятельности зависит от координации как стратегических, метастратегических и содержательных, так и процедурных умений [10].

Вышеуказанный тезис имеет несколько важных аспектов.

Во-первых, считается, что степень успеваемости в обучении определяет степень применения саморегуляции.

Во-вторых, указывается, что декларативного и предметного знания недостаточно для эффективной саморегуляции. Необходимы также стратегические и умения, то есть процедурные знания, процедурный компонент познания или исполнительский контроль.

В-третьих, указывается, что недостаточно только самого наличия декларативного и процедурного знания, необходима их соответствующая координация в процессе саморегулируемого обучения.

В этой модели выделено пять основных компонентов саморегуляции.

1. Первый компонент носит процедурный характер и содержит большое количество стратегий, которые используют для выполнения различных задач и направляют на достижение конкретных целей: стратегий мониторинга, ответственных за регуляцию познавательных стратегий; стратегий управления высшего уровня, позволяющие достичь целей посредством комбинации запланированных видов деятельности; стратегий оценки. Этот компонент выполняет функции исполнительского контроля.

2. Второй компонент декларативного характера состоит из структурированного знания о выборе и способе использования различных стратегий деятельности. Можно его определить как декларативное метазнание.

3. Третий компонент можно обозначить как общее понимание того, что для получения высоких результатов необходимы усилия, особенно в использовании соответствующих активных стратегий, а также во избежание поведенческих тенденций и эмоций. Можно утверждать, что саморегуляция происходит на диспозиционном уровне вместе с процессом управления, концентрацией и мотивацией.

4. Четвертый компонент носит содержательный характер и касается доступности общего и предметного знания, определяющего, является ли использование определенной стратегии эффективным.

5. Пятый компонент определяет высокий уровень развития саморегуляции и заключается в автоматическом использовании предыдущих четырех компонентов, а также в их координации на экспертном уровне деятельности.

Авторы этой модели считают, что студенты с высоким уровнем учебной успеваемости по сравнению с более слабыми студентами имеют более высокий уровень саморегуляции, более сильную внутреннюю мотивацию, меньше боятся поражений и полученные результаты и эффекты саморегулируемого обучения чаще объясняют использованием правильных стратегий. В данной модели привлекают внимание представленные составляющие саморегуляции, которые целесообразно рассмотреть подробнее.

Первая составляющая включает регулятивные процессы и делится на две подкатегории: оперативно-стратегическая деятельность (например, чтение, анализ прочитанного, запоминания) и процессы высшего разряда, отражающие процедурное метапознание (планирование, мониторинг, проверка, изменение вида деятельности, оценка). Эта категория отчасти соотносится с первым компонентом модели GSU.

Вторая категория характеризуется стратегически функциональным направлением, а роль процессов в ней заключается в регуляции активности в специфическом контексте обработки информации (кодирование, понимание и т.д.). По мнению авторов модели, эта категория пересекается с частью компонентов GSU и касается целей саморегуляции.

Третья категория включает процессы активизации декларативного, метапознавательного и предметного знания, то есть перекликается со вторым и четвертым компонентом модели GSU.

Последняя категория касается третьего компонента модели GSU и включает в себя эмоционально-мотивационный аспект саморегулируемой деятельности. Позже авторы в сотрудничестве с другими учеными предлагали модифицированные разработки первоначальной модели GSU.

Например, Дж. Борковский сосредоточился на изучении идеального образа личности, хорошо обрабатывающего информацию и определяющего, что такая личность обучается, является гибкой и адаптивной, выполняет регулятивные процессы и познавательную деятельность, эмоционально и мотивационно развивается. Иными словами, она хорошо использует стратегии, имеет соответствующие адекватные убеждения и уровень самоконтроля. Такая личность может быть охарактеризована знанием достаточного количества стратегий обучения и хорошо осознает, какую стратегию и когда использовать, имеет внутреннюю мотивацию и стремление к выполнению четко поставленных задач. Этот субъект не боится поражения в своей деятельности, а наоборот – считает его частично необходимым для достижения конечного успеха. Он владеет конкретными знаниями относительно потенциальных «Я», получил хорошие знания, легко ими оперирует [10].

Автор подчеркивает, что для достижения высоких результатов в учебной деятельности, необходимо объединить многие исполнительные процессы и атрибутивные суждения. Он утверждает, что мотивация руководит познанием, но познавательная деятельность также влияет на мотивацию. Анализируя низкие учебные достижения студентов, он приходит к выводу, что они являются следствием нехватки соответствующих умений по выбору стратегий и мониторингу их использования, внутренней мотивации, исполнительской дисциплины по выполнению поставленных целей [9].

М. Прессли ввел определение «хорошо мыслящей личности» для характеристики личностей, использующих познавательные стратегии для обеспечения координации и успешности в учебной деятельности. По мнению автора, адекватное использование стратегии становится возможным благодаря использованию двух видов метапознания: сохранение в долгосрочной памяти и генерирование ответа в процессе выполнения познавательной задачи. Кроме того, предпосылкой правильного выбора и использования стратегии должно быть наличие у субъекта предметного знания. «Человек хорошо мыслящий» должен иметь мотивационные убеждения, которые помогают в координации стратегии, метапознания и предметного знания [9]. Эта достаточно обобщенная модель использовалась автором для описания процессов, происходивших в первую очередь при чтении преимущественно научных текстов экспертами.

Оба автора модели GSU в своих дальнейших исследованиях предложили несколько отличные модели. Дж. Борковский больше сосредоточился на выяснении причин низких достижений студентов, поэтому среди характеристик процесса саморегуляции он исследовал источники происхождения поражений. Легко увидеть, что изменение первичной модели состоит в подчеркивании автором более значимой роли мотивационных и личностных факторов в саморегулируемом обучении. М. Прессли изучал деятельность экспертов, учителей и т.д., в которой он выделял лучшие образцы для использования в развитии компонентов саморегуляции учебной деятельности студентов.

Шестиэлементная модель саморегулируемого обучения. Автор данной модели М. Бокартс, которая занималась в основном изучением влияния мотивации, самооценки и других личностных переменных на ход и результаты обучения [8]. Исследовательница выделяет шесть видов знаний, необходимых студенту для осуществления саморегуляции в обучении. Предлагаемая модель состоит из шести элементов, три из которых описывают познавательную саморегуляцию, а остальные три – мотивационную. Выделенные виды знаний имеют три уровня: предметный, стратегический и целевой.

Охарактеризуем познавательные составляющие саморегуляции в данной модели.

На уровне предметного знания находится понятийное (декларативное) и процедурное знание из этой области знаний: известные студенту факты, идеи, определения, так и ложные понятия и инертные знания.

На стратегическом уровне содержатся познавательные стратегии, которые используются для обработки информации: выборочного внимания, кодирования, повторения, проработки и организации.

На третьем уровне расположены стратегии обучающей регуляции: создание мысленного представления о целях обучения, формулирование плана деятельности, мониторинг течения и оценка степени достижения целей.

Что касается мотивационной саморегуляции, то на уровне предметного знания М. Бокартс рассматривает не только сами знания, но и мотивационные суждения, среди которых выделяются суждения относительно собственных умений и их достаточности для достижения целей [8].

По мнению автора, познание позволяет студентам лучше понимать и оценивать уровень собственных знаний, тогда как мотивационные убеждения служат для поддержания соответствующего уровня обучающей мотивации.

На стратегическом уровне мотивационной саморегуляции расположены перспективные и ретроспективные стратегии преодоления стрессов и негативных эмоций, намерения по обучению.

На целевом уровне расположены мотивационные стратегии регуляции, такие как создание смыслового отношения к поведению, сочетание этих намерений с планами деятельности, соблюдение запланированной деятельности вопреки трудностям, отказ от намерений и деятельности.

Все указанные компоненты взаимосвязаны и зависимы. Наличие субъектного знания позволяет использовать познавательные стратегии. Эффективность

использования стратегии зависит от познания и мотивационных убеждений. Студент, имеющий познавательные способности, расположенные на уровне целей познавательной саморегуляции, способен ориентироваться, планировать, выполнять деятельность, мониторить и оценивать ее. Они способны активизировать и использовать субъектные знания и познавательные стратегии, чтобы развить цели, сформулировать и очертить адекватный план деятельности. Нехватка знаний или умений на любом уровне влечет за собой трудности для студентов в формулировании или достижении собственных целей обучения, и они вынуждены полагаться на внешнюю регуляцию [8].

Автор подчеркивает специфический, субъектный характер саморегуляции. Позиция эксперта в одной сфере не означает автоматического переноса знаний и регулятивных умений в другую сферу. Характеризуя саморегулируемое обучение в целом, автор отмечает, что оно может быть как комплексной осознанной, так и простой автоматической деятельностью. Этот тезис поддерживают и другие ученые [12].

Общие выводы, возникающие из охарактеризованной модели, показывают, что поскольку познавательная саморегуляция зависит от уровня субъектных знаний и стратегий, существует возможность ее развития через развитие отдельных умений и приобретения знаний. Автор также отмечает, что в мотивационной саморегуляции важное значение имеет умение формулировать цели, распределять средства и осуществлять волевой контроль за выполнением этой деятельности, а также указывает на возможность развития аспектов такой саморегуляции.

Основной идеей модели М. Бокарта является роль декларативных и процедурных знаний в саморегуляции учебной деятельности, и гораздо меньше внимания автор уделяет рассмотрению характеристик видов регулятивных процессов и их течения.

Итак, педагогическое содержание саморегулируе-

мого обучения студентов раскрыто посредством рассмотрения взаимодействия его основных субъектов (студент, студенческая группа, преподаватель) в конкретных психолого-педагогических условиях, которые сформировались с учетом требований окружающей социокультурной среды, с целью автономного и ответственного достижения определенных образовательных и личностно-профессиональных целей.

Центральным компонентом этой системы является процесс саморегуляции учебной деятельности студентов, эффективность которого обеспечивает системное взаимодействие интегрального, личностного, мотивационно-волевого, эмоционально-поведенческого, коммуникативного, когнитивного и метакогнитивного уровней функционирования субъекта учебной деятельности.

Выводы

На основе проведенного нами теоретического анализа научных работ, саморегуляцию учебной деятельности студентов мы рассматриваем как метакогнитивный уровень инициирования, мотивирования, планирования, мониторинга, оценивания и контроля автономным субъектом учебной деятельности всех видов и форм собственной внешней и внутренней активности, направленных на достижение определенных целей. учебной деятельности, личностное и профессиональное саморазвитие и самореализацию.

В целом, анализ данных концепций позволяет говорить о том, что современная педагогика стремится к тому, чтобы сформировать условия, в которых студент сможет самостоятельно регулировать учебный процесс, ставить цели, задачи, стимулировать себя к их решению. Именно в решении вопросов учебной саморегуляции видится залог дальнейшего формирования готовности студентов к саморегуляции в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Васильев Е.С.* Педагогические условия формирования у будущих бакалавров педагогики готовности к использованию здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе: дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2008. 188 с.
2. *Гладких В.Г., Емец М.С.* Формирование профессионально-педагогической готовности бакалавра технологического образования как научная проблема // Вестник Оренбург. гос. ун-та. 2011. № 2 (121). С. 133-139.
3. *Данилова В.В.* Формирование партисипативной готовности будущих учителей к воспитательной деятельности : дис.... канд. пед. наук. Челябинск, 2015. 235 с.
4. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во Белорус. гос. ун-та, 1976. 175 с.
5. *Луговая А.В., Дмитриев Е.В.* Профессиональная готовность и профессиональная компетентность выпускников вузов ФСИН России [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования : сетевое издание. 2015. № 3. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18830>. (25.09.2016).
6. *Прихода И.В.* Актуальность исследования проблемы формирования профессиональной готовности будущих специалистов по адаптивной физической культуре к здоровьесберегающей деятельности. Образование Луганщины: теория и практика. 2018. № 5. С. 20–24.
7. *Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R., Dovhaliuk T. & Cicognani E.* (2018). Psychological, Emotional and Social Wellbeing and Volunteering: A Study on Italian and Ukrainian University Students. *Youth Voice Journal*, 18, Pp. 1–22.
8. *Boekaerts M.* (1997), Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, Pp. 161–186.
9. *Pressley M.* (1995). More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 30(4), Pp. 207–212.
10. *Pressley M., Borkowski J.G. & Schneider W.* (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In: R. Vasta & G. Whitehurst (Eds.) *Annals of Child Development*, vol. 4, Pp. 89–129. Greenwich, CT: JAI Press
11. *Schraw G., Crippen K.J. & Hartley K.* (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*. Vol. 36 (1-2), Pp. 111–139

12. *Winne P.H.* (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, Pp. 327–353.
13. *Zimmerman B.J.* (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), Pp. 217–221
14. *Zimmermann B. J.* (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), Pp. 166–183.

References

1. *Vasil'yev Ye.S.* Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya u budushchikh bakalavrov pedagogiki gotovnosti k ispol'zovaniyu zdorov'yesberegayushchikh tekhnologiy v obrazovatel'nom protsesse: diss. ... kand. ped. nauk. SPb., 2008. 188 p.
 2. *Gladkikh V.G., Yemets M.S.* Formirovaniye professional'no -pedagogicheskoy gotovnosti bakalavra tekhnologicheskogo obrazovaniya kak nauchnaya problema // *Vestnik Orenburg. gos. un-ta*. 2011. № 2 (121). Pp. 133–139.
 3. *Danilova V. V.* Formirovaniye partisipativnoy gotovnosti budushchikh uchiteley k vospitatel'noy deyatel'nosti : dis.... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2015. 235 p.
 4. *D'yachenko M.I., Kandybovich L.A.* Psikhologicheskiye problemy gotovnosti k deyatel'nosti. Minsk: Izd- vo Belorus. gos. un-ta, 1976. 175 p.
 5. *Lugovaya A.V., Dmitriyev Ye. V.* Professional'naya gotovnost' i professional'naya kompetentnost' vpusknikov vuzov FSIN Rossii [Elektronnyy resurs] // *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya : setevoye izdaniye*. 2015. № 3. Rezhim dostupa: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18830>. (25.09.2016).
 6. *Prikhoda I. V.* Aktual'nost' issledovaniya problemy formirovaniya professional'noy gotovnosti budushchikh spetsialistov po adaptivnoy fizicheskoy kul'ture k zdorotvorcheskoy deyatel'nosti. *Obrazovaniye Luganshchiny: teoriya i praktika*. 2018. № 5. Pp. 20–24.
 7. *Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R., Dovhaliuk T. & Cicognani E.* (2018). Psychological, Emotional and Social Wellbeing and Volunteering: A Study on Italian and Ukrainian University Students. *Youth Voice Journal*, 18, Pp. 1–22.
 8. *Boekaerts M.* (1997), Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, Pp. 161–186.
 9. *Pressley M.* (1995). More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 30(4), Pp. 207–212.
 10. *Pressley M., Borkowski J.G. & Schneider W.* (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In: R. Vasta & G. Whitehurst (Eds.) *Annals of Child Development*, vol. 4, Pp. 89–129. Greenwich, CT: JAI Press
 11. *Schraw G., Crippen K.J. & Hartley K. Res* (2006). Promoting SelfRegulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*. Vol. 36 (1-2), Pp. 111–139
 12. *Winne P.H.* (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, Pp. 327–353.
 13. *Zimmerman B.J.* (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), Pp. 217–221
 14. *Zimmermann B. J.* (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), Pp. 166–183.
-

УДК 372.881.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-408-412

ЯКУШЕВ МАКСИМ ВАЛЕРЬЕВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент, директор
Института иностранных языков, Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева,
г. Орел, Россия
E-mail: yakushev.m@yandex.ru

YAKUSHEV MAXIM VALERJEVICH

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Director of
the Institute of Foreign Languages, Orel State University,
Orel, Russia
E-mail: yakushev.m@yandex.ru

КОНЦЕПТОСФЕРА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

CONCEPTOSPHERE AS THE BASIS OF FORMATION SECONDARY LANGUAGE PERSONALITY

В статье представлены основные подходы к трактовке термина «концепт». Он рассматривается как структурный компонент, обеспечивающий формирование вторичной языковой личности. Однако лишь набор концептов не раскрывает всю суть явления. Основой концептоориентированного подхода в обучении иностранным языкам является, на наш взгляд, концептосфера как связующее звено вербально-семантического, лингвокогнитивного и прагматического уровней вторичной языковой личности.

Языковая картина мира в совокупности с концептуальной предоставляет возможности понять новую для обучающегося социальную национально окрашенную действительность, преодолеть культурный барьер, что является важным при изучении иностранного языка.

В статье выделяются сущностные характеристики концептосферы, позволяющие сформулировать преимущества отбора и прогрессии учебного материала на основе принципа концептоцентризма как новой стратегии в организации процесса обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: концепт, концептосфера, картина мира, культура, вторичная языковая личность, стратегия обучения, организация материала.

The article presents the main approaches to the interpretation of the term "concept". It is considered as a structural component that ensures the formation of a secondary linguistic personality. However, only a set of concepts does not reveal the whole essence of the phenomenon. The basis of the concept of the oriented approach in teaching foreign languages is, in our opinion, the conceptual sphere as a connecting link of the verbal-semantic, linguocognitive and pragmatic levels of the secondary linguistic personality.

The linguistic picture of the world in combination with the conceptual one provides opportunities to understand a new social nationally colored reality for the student, to overcome the cultural barrier, which is important when learning a foreign language.

The article highlights the essential characteristics of the conceptual sphere, which make it possible to formulate the advantages of the selection and progression of educational material based on the principle of conceptocentrism as a new strategy in the organization of the process of teaching foreign languages.

Keywords: concept, conceptosphere, worldview, culture, secondary language personality, learning strategy, material organization.

Введение

В современной методике обучения иностранным языкам особое внимание уделяется развитию способностей к иноязычному взаимодействию в контексте культуры носителя языка. Актуальность исследуемой проблемы видится в попытке описать способ взаимодействия и взаимовлияния языка и культуры через термин «концепт». С позиции лингводидактики данный феномен имеет особую ценность, так как позволяет понять, что языковая картина мира есть не что иное как совокупность концептов. Вместе с тем, лишь концептосфера – суть концептоориентированного подхода, ибо она отражает целостно и обобщенно культурно-исторический опыт народа. Принцип концептоцентризма реализуется в вычленении концептосферы посредством концептного анализа, позволяющего создать глобальную картину мира, сформировать

ценностно-смысловые ориентиры, создать личностно ориентированную проекцию концепта.

Целью настоящей работы является описание ключевых характеристик концептосферы и преимуществ организации процесса обучения на ее основе.

Новизна исследования состоит в том, что понятие «концептосфера» предстает ключевым в процессе отбора и организации учебного материала, дается определение понятия, рассмотрены некоторые механизмы формирования концептосферы, что подводит к дискуссии о новой стратегии обучения иностранным языкам.

Методологической базой исследования послужили работы в области вторичной языковой личности, лингводидактики и лингвокультурологии. Для выполнения поставленных задач были использованы аналитический и системно-смысловый методы, полипарадигмальный подход к обучению иностранным языкам.

Изложение основного материала

Концентрация на проблеме человеческого фактора становится сквозной идеей в гуманитарных науках. В частности, в 1980-х гг. концепт «языковая личность» входит в понятийный аппарат лингвистики, проникает во все аспекты изучения языка и приводит к существенному методологическому сдвигу. Это фундаментальное переосмысление приводит к тому, что стратегической целью иноязычного образования становится формирование вторичной языковой личности.

Ю. Н. Караулов понимает под языковой личностью «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определённой целевой направленностью» [5, с. 104].

В разработке модели вторичной языковой личности Ю.Н. Караулов и его последователи делают упор на когнитивную составляющую и приходят к выводу, что владение языковым кодом не обеспечивает понимание концептуальной системы языка, то есть, знания слов и грамматических конструкций недостаточно для участия в полноценной коммуникации.

Исследователь считает, что вторичная языковая личность начинает формироваться не с вербально-семантического, а с лингвокогнитивного уровня. Вербально-семантический уровень предполагает овладение словами и их прямыми значениями. В качестве примера Ю.Н. Караулов приводит толковые словари, в которых практически нет метафорических значений слов. В то время как вербально-семантический уровень представлен знаковыми образованиями, лингвокогнитивный – образами, понятиями, идиомами, которые по своей сути размывают знаковость, противостоят однозначности. Мы учим слова, чтобы потом отойти от первоначального словарного значения и начать понимать контекст. Лингвокогнитивный уровень выступает посредником между вербально-семантическим (слова) и прагматическим (коммуникативные доминанты) и связан с пониманием – когнитивным процессом. Понять – значит соотнести со своими знаниями. Для описания этого процесса вводятся термины «тезаурус» и «картина мира»: понять – пропустить через свой тезаурус и найти соответствующее место в картине мира.

Второе название лингвокогнитивного уровня – тезаурусный. Тезаурус – словарь, который фиксирует отношения между входящими в него единицами [5, с. 61]. Тезаурус предполагает рассматривать весь язык как систему: семантическое пространство языка и отношения между единицами.

Если Тезаурус I отражает «языковую картину мира», основанную на вербальных ассоциациях, то Тезаурус II формирует «концептуальную, глобальную картину мира», отражающую мотивы и установки личности, основанные на определенной системе ценностей и правил поведения.

Следует отметить, что термин «концепт» используется многими гуманитарными науками. Хотя это понятие на сегодняшний день прочно утвердилось в научном дискурсе, его содержание варьируется.

С.А. Аскольдов трактует «концепт» как «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли

неопределенное множество предметов одного и того же рода» [2, с. 267]. Этот феномен ценен для иноязычного образования, отсюда появились лексический ряд и семантическое поле – важные составляющие для предъявления материала, формирования лексического запаса, способности характеризовать предметы.

Большое влияние на современное понимание термина «концепт» оказал доклад Д. С. Лихачёва, сделанный в Институте мировой литературы РАН в 1992 году. Понимая под концептом обобщенную мыслительную единицу, Д. С. Лихачев связывает его с опытом «концептоносителя», его уровнем отражения и интерпретации действительности. Из этого вытекает важная функция концепта – заместительная. Концепты облегчают общение: позволяют преодолевать различия в понимании слов.

При общении коммуникантов концепт, по мысли Д.С. Лихачёва, подменяет собой значения. Это позволяет не только снять разногласия в их понимании, но и расширить сами значения за счёт сотворчества, домысливания, дофантазирования.

Хотя концепты принадлежат культуре, адресатами они воспринимаются по-разному. Чем шире культурный опыт человека, тем шире возможности концептов, которыми он оперирует, тем богаче его язык. Трактовка концепта зависит от контекста, культурного опыта и культурной индивидуальности концептоносителя. Хотя сам по себе концепт – это сложное, абстрактное понятие, он облегчает общение, но может и усложнить. Д.С. Лихачёв сравнивает роль концептов в языке с алгеброй, которая облегчает арифметические действия.

По мнению Д. С. Лихачёва, концепты – не только ячейки и картотека культуры. Они часть коммуникации: они реализуются, проявляются при общении, при использовании языка.

Концепт стал ключевым понятием лингводидактики, однако, изначально в когнитивной лингвистике И.А. Стернин и З.Д. Попова выделяют несколько подходов к его интерпретации [7]:

- √ лингвокультурный;
- √ лингвокогнитивный;
- √ семантико-когнитивный.

Сторонники лингвокультурного направления видят в концепте базовую единицу культуры, объединяющую в себе образный, понятийный и ценностный компоненты. Ю. С. Степанов считает концепт одним из ключевых понятий культуры. В своем словаре «Константы русской культуры» исследователь пишет, что концепт представляет собой «сгусток культуры в сознании человека: то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях влияет на неё» [8, с. 43].

Ученый отмечает, что концепт является хранилищем культурной информации, а поле концепта наполняется идеями на протяжении длительного периода времени. Тем не менее, при анализе концепта на первый план выходит не хронология (в каком порядке идеи входили в поле концепта), а сочетание и взаимодействие идей друг с другом [8, с. 81].

Сторонники лингвокогнитивного подхода рассматривают концепт как единицу ментальной информации,

которая лежит в основе знаний о мире, а его структура включает в себя ядро и периферию. В.Н. Телия: концепт принадлежит языковому сознанию говорящего, в отличие от понятия передает структурированное знание (все признаки объекта, имеющие значение в языковом коллективе). Концепты привязаны к определенной культуре и нации (имеют «культурно- национальную «прописку»») [9, с. 96].

Семантико-когнитивный подход представлен в монографии И.А. Стернина и З.С. Поповой. Основная идея для лингводидактики заключается в том, что мышление невербально по своей сути, человек мыслит образами, то есть, концептами. Значит, концепт принадлежит сознанию человека и как некий код является мыслительной единицей [7, с. 14]. Данная гипотеза подтверждает мысль Ю. С. Караулова о первичности лингвокультурологического, когнитивного уровня.

И пусть концепт хранит информацию, его главное назначение, по мнению И.А. Стернина – обеспечить процесс мышления. Концепт – единица мышления, а не памяти. Тут И.А. Стернин продолжает линию Д.С. Лихачёва: концепт может не иметь языкового выражения (старожены); не все концепты высокодуховны (красный, рука); не все содержат этнокультурную специфику; не все имеют ценностную составляющую (например, пространственные, временные).

Если концепт предстает нам в виде образов, то сами образы – единицы тезауруса – находятся в текстах. При помощи слов эти единицы структурируются и упорядочиваются в семантические поля.

«Поле – совокупность содержательных единиц, покрывающая определенную область человеческого опыта и образующая более или менее автономную микросистему» [1, с. 26]. Лингвистическая теория поля имеет математическое обоснование – теорию нечетких множеств («пушистых» множеств). В лингвистике полем называют некое произвольное непустое множество языковых элементов, связанных системными отношениями. Внутри этого поля есть ядро, обладающее полным набором признаков, идентифицирующих данную группу, и периферия.

Таким образом, мы можем использовать семантические поля для систематизации образов и концептов, из совокупности которых складывается лингвокогнитивный уровень вторичной языковой личности. Это и раскрывает тему, проблему иноязычного занятия, позволяет отобрать и выстроить содержание обучения.

Согласно Большой российской энциклопедии, «картина мира синтезирует представления (часто неосознаваемые) человека о природе, духовном мире, обществе, о самом себе и предопределяет восприятие и оценку отд. явлений, ценностные, мировоззренческие и поведенческие установки. Картина мира составляет одну из основ культуры; целостность картины мира обеспечивается такими системообразующими началами культуры, как язык, религия, наука, идеология, искусство, а также рядом психологических механизмов» [3].

Понятие «картина мира» является важным и актуальным, однако, для научной мысли существенным стал вопрос о том, как именно языковая личность накапливает представления о мире, при каких условиях происходит данный процесс.

Под влиянием этих вопросов в 1990-е приобретает

особую актуальность понятие «концепт». Это понятие, близкое, но не тождественное образу, имело широкую трактовку:

- √ мыслимое, ненаблюдаемое образование;
- √ ментальная единица;
- √ накопитель культуры.

Также появляется термин «концептосфера», который обозначает совокупность концептов. Если «картина мира» акцентирует внимание на результате (как человек представляет себе мир), «концептосфера» предполагает определенный процесс – концептуализацию, формирование картины мира.

Анализируя появление этого термина, И. В. Зыкова отмечает, что само слово стоит на пересечении двух смысловых рядов. С одной стороны, очевидна связь со словами ноосфера, логосфера, смылосфера, семиосфера, которые вошли в отечественный научный дискурс в XX веке [4].

С другой стороны, концептосфера продолжает ряд «картина мира, образ мира, модель мира». Концептосфера также исследует систему естественного языка. Но в отличие от картины мира, концептосфера рассматривает знаковую систему естественного языка с точки зрения познавательного процесса концептуализации.

То есть, выстраивая обучение в этом ракурсе, мы задействуем познавательные процессы, привлекаем культурные и ценностные ориентации, демонстрируем модель мира как поведенческую модель, выбор и понимание возможных способов взаимодействия.

Картина мира складывается из образов, понятий, идей, концептов (эти единицы выделяет Ю.С. Караулов), в то время как концептосфера – совокупность концептов, а для отбора содержания важно их пересечение.

И.В. Зыкова считает, что, впервые вводя термин «концептосфера», Д. С. Лихачев имплицитно положил начало трем аспектам трактовки этого понятия:

- √ концептосфера языка;
- √ концептосфера культуры;
- √ концептосфера личности.

На сегодняшний день такая точка зрения сохраняет актуальность. Анализ литературы показывает, что под концептосферой культуры мыслится реконструкция одной или нескольких областей культуры (повседневность, религия, мораль). Концептосфера языка – изучение концептов (базовых, значимых, уникальных), которые вербализованы с помощью различных языковых средств. Концептосфера личности: анализ речетворческой деятельности, выделение концептов, которые раскрывают ее мировосприятие. Таким образом, исследование концептосферы предполагает учет трех феноменов – культуры, языка, личности.

Сопоставление национальных концептосфер практикуется в когнитивной лингвистике [7, с. 27]: предмет исследования становятся национальная специфика сходных явлений, безэквивалентные концепты, концептуальные лакуны.

На промежуточном этапе с лингводидактических позиций можно предложить следующее определение: *концептосфера как ментальное образование предполагает организованность и представляет собой не просто совокупность концептов, а упорядоченный «банк данных» представителей той или иной культуры, обеспечивающий ее носителей информационной базой*

для мыслительной и коммуникативной деятельности посредством выработки стратегий оперирования определенными понятиями, смыслами, образами, значениями и интенциями.

Концепты в концептосфере вступают в отношения сходства, различия, иерархии. Системность концептосферы доказывается, по мнению З.С. Поповой и И.А. Стернина, тем, что человеческое мышление базируется на категоризации предметов мысли, а категоризация, в свою очередь, предполагает упорядочение объектов.

Понятие «концептосфера» помогает выделить идею о наличии особого пространства бытия человека [4, с. 15]: человек существует не только в природе, но и в культуре.

Хотя в трудах Ю. Н. Караулова (по крайней мере, в первом издании 1987 г.) не зафиксирован термин «концептосфера», мы считаем, что он точно подходит для характеристики лингвокогнитивного уровня языковой личности, который также является первой ступенью формирования вторичной языковой личности.

Концептосфера соотносится с понятиями тезаурус и картина мира, при этом акцентирует внимание не только на том, из каких элементов состоит лингвокогнитивный уровень, но и как происходит процесс накопления и упорядочивания этих элементов.

Иными словами, вторичная языковая личность начинается с формирования картины мира, которую мы можем представить как концептосферу – систему концептов. На данном этапе образуются связи между словами, словесная однозначность преодолевается, формируются поля смыслов. Механизм концептуализации соединяет размытость, образность культуры и упорядоченность языка. Концептосфера – пространство, где мы можем наблюдать взаимопроникновение языка и культуры.

Лингвокогнитивный уровень языковой личности связан с процессом понимания, который происходит так, что объективный и субъективный мир постоянно сопоставляются. Формирование лингвокогнитивного уровня обеспечивает понимание чужого языка и культуры.

Выводы

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что концептосфера – важнейшая характеристика вторичной языковой личности. Именно богатая концептосфера способствует пониманию чужой культуры и создаёт предпосылки для успешной межкультурной коммуникации. При этом исследование феномена вторичной языковой личности и её ключевой характеристики – концептосферы – оказывает существенное влияние на

наше понимание процесса овладения иностранным языком.

Концептосфера представляет собой объединение слов, образов, концептов. Наблюдение за концептосферой (как и где образуются связи, какие слова доминируют и аккумулируют смыслы) делает наглядным процесс взаимодействия, взаимопроникновения языка и культуры и формирования картины мира.

Проанализировав феномен концептосферы, мы приходим к выводу, что она обладает следующими существенными характеристиками:

- √ образность;
- √ организованность, системность отдельных концептов;
- √ полевая семантическая структура;
- √ когнитивная природа, концептуализация действительности;
- √ представление обобщенной картины мира носителя языка;
- √ культууроориентированность;
- √ соотнесенность с личностным опытом и представлениями об окружающем мире.

Преимущества организации процесса обучения иностранным языкам на основе концептосферы видятся в следующем:

1. Содержание обучения может быть отобрано и структурировано с учетом полевой структуры концептосферы (выявление типичных образов и понятий) и пересекающихся концептов (включение наиболее контекстуального материала). Это представляется важным, поскольку объём и специфика содержания обусловлены внешними факторами: цели и возраст обучающихся, количество часов и т.п.
2. Тема может быть раскрыта с учётом взаимосвязей между её аспектами, а также внешних, межпредметных связей, что является особенно актуальным для школьного обучения.
3. Изложение материала может стать более ёмким, насыщенным (концепты передают по-разному закодированную информацию: слова, иллюстрации, схемы, идеи, оценки и т. д.)
4. Лексический запас можно формировать на основе лексико-семантических рядов и полей.
5. Концепты стимулируют познавательные процессы и мыслительную деятельность обучающихся.
6. Происходит насыщение содержания образовательного процесса культурными и ценностными ориентациями.
7. Демонстрация не только самой картины мира, но и способов взаимодействия с ним, поведенческой модели в заданных обстоятельствах.

Библиографический список

1. Арнольд И. В. Основы научных исследований в лингвистике: Учеб. пособие. М., 1991. 140 с.
2. Аскольдов С. А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / под ред. В. П. Нерознака. М.: Academia, 1997. С. 267–279.
3. Большая российская энциклопедия / Гл. ред. С. Л. Кравец. – 2005–2019. [Электронный ресурс]. Режим доступа - <https://bigenc.ru/> (дата обращения: 18.05.2023).
4. Зыкова И. В. «Концептосфера культуры» как базисная единица метаязыка лингвокультурологии // Вопросы когнитивной лингвистики. №2 (043). 2015. С. 13–24.
5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. М., 2010. 264 с.
6. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. / Под ред. В. С. Стёпина. М., 2001. [Электронный ресурс]. Режим доступа - https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/ (дата обращения 13.05.2023).

7. Попова З. Д., Стернин И. А. Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж, 2007. 250 с.
8. Степанов Ю. С. Константы русской культуры. М.: Языки русской культуры, 1997. 824 с.
9. Телия В. Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996. 288 с.

References

1. Arnold I. V. Fundamentals of scientific research in linguistics: Textbook. Moscow, 1991. 140 p.
 2. Askold S. A. Concept and word // Russian literature. From the theory of literature to the structure of the text. Anthology / edited by V. P. Neroznak. M.: Academia, 1997. pp. 267-279.
 3. The Great Russian Encyclopedia / Gl. ed. S. L. Kravets. – 2005-2019. [Electronic resource]. Access mode - <https://bigenc.ru/> / (date of access:: 05/18/2023).
 4. Zylova I. V. "Conceptosphere of culture" as a basic unit of the metalanguage of linguoculturology // Questions of cognitive linguistics. No.2 (043). 2015. pp. 13-24.
 5. Karaulov Yu. N. Russian language and linguistic personality. Ed. 7-E. M., 2010. 264 p.
 6. The New Philosophical Encyclopedia: In 4 volumes / Edited by V. S. Stepin. M., 2001. [Electronic resource]. Access mode - https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/ / (date of access:13.05.2023).
 7. Popova Z. D., Sternin I. A. Semantic and cognitive analysis of language. Voronezh, 2007. 250 p.
 8. Stepanov Yu. S. Constants of Russian culture. M.: Languages of Russian culture, 1997. 824 p.
 9. Telia V. N. Russian phraseology: Semantic, pragmatic and linguoculturological aspects. M., 1996. 288 p.
-



**ТАМАРА НИКОЛАЕВНА ГЕЛЛА – УЧЕНЫЙ, ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, ЛИДЕР
(К 70-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ)**

Тамара Николаевна Гелла – доктор исторических наук, профессор, известный российский историк-англовед.

Тамара Николаевна родилась в г. Орле в семье военного лётчика, подполковника авиации, участника Великой Отечественной войны. В 1976 г. с отличием окончила исторический факультет Орловского государственного педагогического института. Четыре года она работала учителем истории, обществоведения и английского языка в Мезенской средней школе Орловского района Орловской области. Вся ее дальнейшая трудовая деятельность связана с историческим факультетом нашего университета. Здесь она прошла ступени служебного роста от ассистента до заведующей кафедрой всеобщей истории (2003) и декана исторического факультета, на должность которого она была единогласно избрана в 2012 году. С 2020 года Тамара Николаевна возглавляет кафедру всеобщей истории и регионоведения [1, с. 57–58.].

Во многом благодаря ее усилиям исторический факультет и кафедры истории России и всеобщей истории сохранили свой статус в рамках классического университета, установили научные и профессиональные связи с крупнейшими вузами и ведущими исследовательскими институтами, что позволило проводить в Орле совместные мероприятия международного уровня. В 2009 г. на средства гранта РГНФ была проведена Международная научная конференция «Полтавская битва в контексте международных отношений в XVIII веке: историческая ретроспектива», посвященная 300-летию знаменитого сражения. Т.Н. Гелла организовала на базе исторического факультета такие крупные всероссийские и международные научные конференции, как «Проблемы исторической психологии и взаимодействия мировоззрений в истории» (2000), «Т.Н. Грановский и судьбы исторической науки в России» (2005 и 2023), «Россия и Франция: два народа – единая история и культура»

(2010) (совместно с Региональным советом региона Шампань-Арденн (Франция)), всероссийский научно-практический коллоквиум с международным участием «Социокультурная жизнь Европы и России глазами интеллектуалов XIX века» в рамках Международной научной конференции «Тургенев и мировая литература», посвященной 200-летию юбилею писателя (2018). Благодаря усилиям и авторитету Т.Н. Гелла становится традиционной и все более популярной в профессиональном сообществе международная научно-практическая конференция «Трансформационные процессы и социокультурные аспекты развития стран Запада, Востока и России в XVIII–XXI вв.». Вторая конференция, приуроченная к юбилею Тамары Николаевны (декабрь 2023 г.) собрала в Орле 90 ученых из Института всеобщей истории РАН, Института российской истории РАН, вузов и научно-исследовательских центров Москвы, Санкт-Петербурга, Смоленска, Череповца, Тюмени, Екатеринбурга, Воронежа, Курска, Брянска, Самары, Саратова, Оренбурга, Ставрополя, Краснодара, Ярославля, Арзамаса, Рязани, Тулы, Владимира, Луганска, а также Минска (Беларусь), Гюмри и Еревана (Армения).

Блестяще складывается ее научная карьера. Т.Н. Гелла успешно закончила целевую аспирантуру (1980–1983 гг.) и целевую докторантуру (1992–1996 гг.) в Институте всеобщей истории Российской академии наук, защитив соответственно кандидатскую («Империалистическое течение в английской либеральной партии в конце XIX – начале XX века») и докторскую диссертации («Либеральная партия и Британская империя в конце XIX века: идеология и политика») по специальности «Всеобщая история». Результаты своих исследований она представляла на десятках научных форумов в Москве, Санкт-Петербурге, российских вузовских и академических центрах. Она неоднократно выступала с докладами на международных конференци-

ях в Великобритании, Германии, Португалии, Франции, Италии, Испании, Словении, Турции, Словакии, Швеции, Исландии, Ирландии, Китаеи др., в том числе, при государственной грантовой поддержке (гранты РГНФ на участие в международных конференциях в Италии (2007 г.), Словении (2008 г.), Исландии (2011 г.)) [2]. Ее научные достижения получили признание профессионального сообщества, избравшего ее вице-президентом Ассоциации британских исследователей (Россия) – одного из самых сильных и авторитетных научных направлений историков-всеобщников нашей страны.

Область научных интересов Т.Н. Гелла обширна и разнообразна: история политических партий Великобритании и Британской империи в конце XIX–начале XX вв., история международных отношений на рубеже XIX–XX вв., социокультурные аспекты восприятия стран Запада и России, международные связи регионов современной России со странами Европейского союза и т.д. Т.Н. Гелла создала региональную научную школу «Страны Запада в XIX–XX веках глазами русских: социокультурные аспекты восприятия». Ее перу принадлежит свыше 225 научных публикаций (в том числе, в зарубежных изданиях), тринадцать индивидуальных и коллективных монографий (Либеральная партия Великобритании и империя в конце XIX века (Орел, 1992), История Европы. В 5 тт. (М., 2000), Английские партии и колониальная империя Великобритании в XIX в. (1815 – середина 1870-х гг.) (М., 1999), У. Гладстон, либералы и Британская империя в последней трети XIX века (Орел, 2008), Геополитические интересы Великобритании и английские политические партии в конце XIX – начале XX веков (Орел, 2009), Политические партии Англии. Исторический очерк. (СПб., 2017), Англоведение в современной России/ Отв. ред. М.П.Айзенштат, Т.Л.Лабутина (М., 2019), «Свой»/«Чужой» в кросс-культурных коммуникациях в странах Запада и России (СПб., 2019), Политика истории. К 70-летию доктора исторических наук Марины Павловны Айзенштат/ Отв. ред. М.С. Бобкова (М., 2021), «Свои» и «Другие»: взаимодействие и восприятие культур Запада и России (СПб., 2020), «Свои»/«Другие»/«Чужие»: из истории взаимодействия и противоборства Запада, Востока и России (СПб., 2021), Дипломатия и дипломаты. Из истории международных отношений стран Запада, Востока и России (СПб., 2022), Запад и Россия: история противостояния (СПб., 2023).

Я горжусь тем, что являюсь старшей «научной дочкой» Тамары Николаевны, ее первой защитившейся аспиранткой (2000). Она повлияла на мои исследовательские интересы, язык научных публикаций, стиль преподавания, мировоззрение. К настоящему моменту под ее научным руководством защищено уже 10 кандидатских диссертаций, авторы которых перенимают от Т.Н. Гелла высокую преподавательскую культуру и преданность науке. Она возглавляет аспирантуру по специальности 5.6.2 (07.00.03) – Всеобщая история, была членом ряда диссертационных советов, в том числе, Орловского государственного университета по истории, Среднерусского института – филиала РАНХиГС по политологии, Брянского государственного университета им. И.Г. Петровского по истории, до августа 2022 г. занимала должность заместителя председателя объеди-

ненного Диссертационного совета на базе Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева и Оренбургского государственного педагогического университета, в настоящее время – она заместитель председателя Диссертационного совета Оренбургского государственного педагогического университета.

Д.и.н., профессор Т.Н. Гелла ведет большую научно-методическую работу на региональном и всероссийском уровнях. Она является главным редактором журнала «Ученые записки Орловского государственного университета», входит в состав редколлегий ряда ВАКовских журналов: «Вестник государственного и муниципального управления» (г. Орел), «Вестник Брянского государственного университета» (г. Брянск), а также «Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова» (г. Владикавказ). Т.Н. Гелла – член Федерального учебно-методического объединения по УГСН 46.00.00 «История и археология» и Рабочей группы по преподаванию мировой истории экспертного совета по развитию исторического образования при Минобрнауки РФ (председатель и руководитель академик А.О. Чубарьян), эксперт Федерального реестра экспертов и экспертной деятельности, с 2018 г. член экспертного совета ВАК при Минобрнауки РФ по историческим наукам.

Тамара Николаевна ведет активную просветительскую работу в рамках историко-патриотического воспитания молодежи. Победив в грантовом конкурсе Общероссийской общественно-государственной просветительской организации Российское общество «Знание» (2016), она подготовила и прочитала лекции среди учеников средних школ и студентов орловских вузов по теме «Россия и страны Запада: мозаика взаимоотношений в исторической ретроспективе». В настоящее время она является заместителем председателя отделения Российского исторического общества в г. Орле и руководителем Орловского филиала Российского общества интеллектуальной истории. Ее просветительская деятельность по распространению исторических знаний и воспитанию патриотизма отмечена благодарственной грамотой Российского исторического общества (2022).

За многогранную педагогическую, научно-исследовательскую и просветительскую деятельность д.и.н., профессору Т.Н. Гелла была объявлена благодарность Министерства образования РФ (03.01.2001 г.), она была награждена правительственной медалью «Почетный работник высшего профессионального образования РФ» (2006), медалью «Почетный работник Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева» (2022) [3]. Разносторонняя деятельность Т.Н. Гелла отмечена почетными грамотами руководства г. Орла и Орловской области.

В 2021 году Тамара Николаевна стала лауреатом общенациональной премии «Профессор года» в номинации «Исторические науки». Председатель Российского профессорского собрания Владислав Гриб подчеркнул: «Ректор года, декан года и профессор года – первые в истории России премии, когда профессорское сообщество – научная элита России – дает независимую общественную оценку ректорам, деканам и профессорам. Эти премии персональные, мы оценивали вклад ректоров, деканов и профессоров комплексно по набору по-

казателей. И оценивали не конкретные вузы, а именно личность их лидеров и ученых. У профессоров оценивается личный вклад в развитие научной школы кафедры. Это учебники, монографии, научные индексы, интересные публикации, статьи, влияние как эксперта» [4, 5].

Преподаватели, сотрудники, студенты и аспиранты исторического факультета, члены редколлегии журнала «Ученые записки Орловского государственного уни-

верситета» искренне поздравляют Тамару Николаевну Гелла с юбилеем! Мы желаем Вам новых научных идей и открытий, сохранения и расширения круга единомышленников, интересных путешествий и встреч на российских и международных научных форумах, талантливых учеников и добросердечных отношений с коллегами! Желаем Вам жить с удовольствием, здоровьем, энергии, радости!

Библиографический список

1. Историки России. Кто есть кто в изучении зарубежной истории: Библиографический словарь / Ин-т всеобщей истории РАН, Ассоц. всемирной истории, Ставропольский гос. ун-т; [авт.-сост.: А. А. Анисеев, М. С. Бобкова]. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: [б. и.], 2009. 340 с. –Текст: непосредственный.
2. Гелла Тамара Николаевна – Известные ученые. – Текст: электронный.– URL: <https://famous-scientists.ru/anketa/gella-tamara-nikolaevna-9471?ysclid=lpqhrrunqvc679109352> (дата обращения: 27.11.2023)
3. Поздравляем Гелла Т.Н., доктора исторических наук, профессора с заслуженной наградой! – Текст: электронный.–URL: <https://oreluniver.ru/media/news/show/167/15489>(дата обращения: 27.11.2023).
4. Заведующая кафедрой ОГУ им. Тургенева Тамара Гелла удостоена общенациональной премии «Профессор года–2021». – Текст: электронный. –URL: <https://orel-region.ru/index.php?head=1&unit=22949&ysclid=lpqh7pdlr377805550> (дата обращения: 27.11.2023).
5. Профессором года–2021 стала доктор исторических наук, профессор, заведующая кафедрой всеобщей истории и регионоведения Тамара Николаевна Гелла. – Текст: электронный. –URL: <https://oreluniver.ru/media/news/show/1/11911?ysclid=lpqh7wzupr364944462> (дата обращения: 27.11.2023).

КАЗАКОВА О.Ю.,
кандидат исторических наук, доцент,
доцент кафедры истории России
Орловского государственного университета имени
И.С. Тургенева

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.

Арзакян Марина Цолаковна – доктор исторических наук, профессор, главный научный сотрудник, Центр истории международных отношений, Институт всеобщей истории РАН.

Беляева Ирина Анатольевна – доктор филологических наук, профессор, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», профессор кафедры русской литературы Института гуманитарных наук.

Горбунова Галина Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО "Санкт-Петербургский государственный университет", Факультет Искусство.

Иванов Анатолий Евгеньевич – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт российской истории РАН.

Изотов Владимир Петрович – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой журналистики и связей с общественностью.

Калашникова Лариса Валентиновна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры английского языка.

Ковалева Татьяна Витальевна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры истории русской литературы XI-XIX веков.

Ларионова Людмила Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории языка и русского языка, Южный федеральный университет.

Львова Светлана Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией дидактики русского языка Института содержания и методов обучения Российской академии образования.

Минаков Сергей Тимофеевич – доктор исторических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева.

Михальченко Сергей Иванович – доктор исторических наук, профессор, директор Института экономики, истории и права.

Михичева Екатерина Абдул-Маджидовна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы.

Николаев Валерий Александрович – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы.

Новиков Сергей Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры живописи.

Новикова Вера Григорьевна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственного университета им. Н.И. Лобачевского», профессор кафедры зарубежной литературы.

Образцов Павел Иванович – доктор педагогических наук, профессор, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, академик Международной академии информатизации и академии педагогических и социальных наук.

Погосян Варужан Арамаздович – доктор исторических наук, зав. отделом геноцидологии, Институт арменоведческих исследований, Ереванский государственный университет (Армения).

Ретинская Татьяна Ивановна – доктор филологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой романской филологии.

Степанова Надежда Сергеевна – доктор филологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Юго-Западный государственный университет», заведующий кафедрой русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан.

Струкова Татьяна Викторовна – доктор филологических наук, федеральное государственное казенное военное учреждение высшего образования «Академия Федеральной службы охраны «Российской Федерации», сотрудник.

Тарасова Оксана Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры математики и прикладных информационных технологий и методики обучения математике имени Н.А. Ильиной, директор института педагогики и психологии.

Хворостов Дмитрий Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой дизайна.

Черепанова Лариса Витальевна – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет», профессор кафедры русского языка и методики его преподавания.

Чикалова Ирина Ромуальдовна – доктор исторических наук, профессор, кафедра всеобщей истории и методики преподавания истории, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, ведущий научный сотрудник, Институт истории, Национальная академия наук Беларуси (Республика Беларусь).

ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

Общие правила. Статья объемом 6-15 страниц набирается в текстовом редакторе MS-Word 97-2003 *.doc (**версия MS-Word 2007*.docx, *.docm не принимается!!!**) либо RTF и называется по фамилии автора, предоставляется в редакцию в электронном виде, идентичном печатной версии, одним файлом и на бумаге формата А4. Размер шрифта 14 pt, через один интервал **без переносов**. **Пробелы и табуляция в начале абзаца недопустимы!** Параметры документа: верхнее поле – 25мм, нижнее – 25 мм, правое – 25 мм, левое – 25 мм.

К статье обязательно прилагаются: универсальная десятичная классификация (УДК), фамилия, имя, отчество автора (авторов) указываются полностью, название статьи, аннотация (не менее 1000 слов), ключевые слова (6–8 слов), библиографический список (References).

Вся информация предоставляется на **русском и английском языках**. Сведения об авторе (авторах): ученая степень, ученое звание, должность, кафедра, вуз, город, страна, электронный адрес (без сокращений) помещаются в начале статьи после фамилии автора (авторов). **Важно! Количество авторов не должно превышать трёх человек. Авторское право оформляется перечислением фамилий всех авторов через запятую.**

Во введении подробно описываются актуальность, цель (или задачи) исследования, новизна, методы исследования (*слова актуальность, цель (или задачи) исследования, новизна, методы исследования выделяются курсивом*). После изложения основного материала следуют выводы.

Формулы и специальные символы (например, греческие буквы) в статье набираются текстом (пункт меню «Вставка – Символ – Symbol»), кеглем 10 pt. Для сложных формул используется редактор формул Math-type 5.0 и ниже. Длина формулы вместе с номером не должна превышать 8 см. Таблицы в тексте набираются стандартными средствами MS-Word (пункт меню «Таблица – Добавить таблицу»). Таблица должна иметь заголовок и ссылку в тексте статьи. Ширина таблицы – 82 или 170 мм, шрифт в таблице – 9 pt.

Иллюстрации. Каждый рисунок должен быть представлен отдельным файлом (форматы: *.tif, *.jpg, *.pdf, *.eps, *.ai). **В MS-Word не вставлять!** Рисунки и графики должны иметь чёткое изображение и быть выдержаны в чёрно-белой гамме. Графики, содержащие серые заливки, должны быть заменены на штриховку или на черную/белую заливку. Графики, схемы и диаграммы следует выполнять в формате MS-Excel (*.doc) и MS-Word (*.xls). Также для изготовления графиков, схем и диаграмм подходит векторный графический редактор: Adobe Illustrator (*.ai). Надписи на рисунках выполняются шрифтом Times New Roman 8 pt. Толщина линий на рисунках должна быть не менее 0,5 pt. Ширина графика, схем или диаграмм – 82 или 170 мм.

Рисунки-фотографии, полученные с цифровой камеры, и другие растровые изображения, на которых отсутствует какой-либо текст, представляются в виде файлов формата *.tif или *.jpg без сжатия (разрешение не менее 300 dpi). Подписи к рисункам размещаются в тексте статьи. Все рисунки должны быть пронумерованы и иметь названия.

Иллюстрации, выполненные в графическом редакторе Paint, не принимаются, т. к. данный редактор не обеспечивает необходимого качества после сохранения файла.

Запрещается вставлять в статью сканированные рисунки (графики, диаграммы)!

При несоблюдении указанных требований к иллюстрациям редакция оставляет за собой право рисунок удалить или отклонить статью.

Библиографические списки и затекстовые примечания оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.100 – 2018. В списке все работы перечисляются по алфавитному принципу. В тексте статьи библиографические ссылки даются арабскими цифрами в квадратных скобках [1, с. 178]. Библиографические списки должны быть переведены на английский язык.

В конце статьи обязательно должна быть надпись «статья публикуется впервые», ставится дата и подпись автора (авторов). Подпись автора сканируется, сохраняется в формате *.tif или *.jpg и вставляется в файл.

В обязательном порядке указывается научная специальность, по которой автор планирует опубликовать статью.

5.6.1. – Отечественная история (исторические науки)

5.6.2. – Всеобщая история (соответствующего периода) (исторические науки)

5.8.2. – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

5.8.7. – Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

5.9.1. – Русская литература и литература народов Российской Федерации (филологические науки)

5.9.2. – Литературы народов мира (филологические науки)

За множественность публикации статьи ответственность несёт авторы (авторы).

За ошибки и неточности научного и фактического характера ответственность несёт автор (авторы).

Статьи принимаются с оригинальностью не мене 70%. Допустимые заимствования – не более 9%.

Статья, содержащая некачественный перевод, и/или перевод, сделанный через электронный переводчик, будет отклонена.

Редакция не осуществляет перевод.

Поступившие в редакцию материалы возврату не подлежат.

Статьи лиц, не имеющих учёной степени, заверяются их научными руководителями и печатью организации.

Редколлегия оставляет за собой право сокращать и редактировать статьи. Статьи, оформленные не в соответствии с указанными требованиями, отклоняются без рассмотрения.

РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ

1. Все научные статьи, поступившие в редакцию журнала «Ученые записки Орловского государственного университета», подлежат обязательному рецензированию.

2. Если материалы соответствуют критериям, главный редактор журнала назначает рецензента – специалиста по тематике рецензируемых материалов.

3. Срок рецензирования – от 4 до 12 недель.

4. Рукопись проходит «двойное слепое» рецензирование. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи.

5. Рецензент оценивает актуальность и научную новизну представленных к опубликованию результатов исследования, их теоретическую и практическую значимость, наличие необходимых ссылок на данные из других работ. На основании анализа статьи рецензент составляет заключение:

а) статья рекомендуется к публикации;

б) статья нуждается в доработке в соответствии с замечаниями рецензента;

в) статья отклонена (с указанием причин).

6. Если в рецензиях содержатся рекомендации по доработке статьи, редколлегия журнала направляет автору текст рецензий с предложением учесть их при подготовке нового варианта статьи или аргументировано отказаться от них. Доработанная автором статья повторно направляется на рецензирование.

7. Список замечаний рецензента, которые подлежат безусловному принятию со стороны автора:

– отсутствие ссылок на цитируемую литературу;

– дублирование материала (опубликование материала или его значительной части в других изданиях);

– отсутствие или недостоверность выводов;

– отсутствие аннотации, ключевых слов и других обязательных элементов структуры статьи.

8. Сообщение об отрицательной рецензии с соответствующей мотивировочной частью обязательно направляется автору по электронной почте.

9. Редакция издания направляет авторам предоставленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ, а также обязуется направлять копии рецензий в Министерство науки и высшего образования Российской Федерации при поступлении в редакцию издания соответствующего запроса.

10. Окончательное решение о публикации принимается редакционной коллегией исходя из рекомендаций рецензентов, научной ценности работы и соответствия ее тематике журнала. Отклоненная редакционной коллегией статья к повторному рассмотрению не принимается.

11. После принятия редколлегией журнала решения о публикации ответственный секретарь редколлегии информирует об этом автора и указывает сроки публикации.

12. Подписанные рецензии на бумажном носителе или в электронном виде (скан) хранятся в редакционной коллегии журнала в течение 5 (пяти) лет.

Процедура обжалования решения редакционной коллегии.

Автор имеет право обжаловать решение редакционной коллегии об отклонении статьи или необходимости корректировки текста по указанию рецензента. В случае возникновения подобной ситуации автор должен отправить претензию с изложением проблемы и доказательством своей позиции на имя главного редактора журнала. Главный редактор или его заместитель, ознакомившись с претензией, направляет статью на дополнительное рецензирование в течение 2–3-х недель либо информирует автора о справедливости замечаний рецензента и необходимости исправления статьи.

В случае наличия доказанных признаков плагиата или фальсификации данных, статья отклоняется без права новой подачи.

Адрес издателя:

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел, ул. Комсомольская д. 95.
www.oreluniver.ru E-mail: info@oreluniver.ru
тел.(4862)75-13-18

Адрес редакции:

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел, ул. Комсомольская д. 95
www.oreluniver.ru E-mail: utchen-zap@oreluniver.ru

Материалы статей печатаются в авторской редакции

Право использования произведений предоставлено авторами на основании
п. 2 ст. 1286 Четвертой части Гражданского Кодекса Российской Федерации

И.о. ответственного редактора: Дудина Е.Ф.
Перевод: Александрова А.П.
Компьютерная верстка: Корявкина О.С.
Дизайн обложки: Никифоров А.В.

Подписано в печать 21.12.2023 г.
Дата выхода в свет 26.12.2023 г.
Формат 60x84/8 Объем 52,3 усл. п. л.
Тираж 1000 экз. Цена свободная. Заказ № 283

Отпечатано с готового оригинал-макета на полиграфической базе
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел ул. Комсомольская, 95